

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNÁ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor

(kombinace): Speciální pedagogika předškolního věku

ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘÍPRAVENOST DĚTÍ
SCHOOL MATURITY AND PREPAREDNESS OF CHILDREN

Bakalářská práce: 09-FP-KSS-2020

Autor:

Podpis autora:

Jana Vodrážková

R. Žovová 300/1

460 01 Liberec II.

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Pejímovská

Počet:

stran	obrázk	tabulek	graf	zdroj	příloh
54	0	2	6	20	6 + 1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 15.4.2010

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v dom(a)ce povinnosti informovat o této skutečnosti TUL, v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 15.4.2010

Podpis:.....

Název bakalářské práce: School Maturity and Preparedness of Children

Jméno a příjmení autora: Jana Vodrážková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2009/2010

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Jitka Pejímovská

Resumé:

Bakalářská práce se zabývala problematikou úrovně školní zralosti a připravenosti dětí z nepodněného prostředí. Jejím cílem bylo zjistit úroveň školní zralosti a připravenosti dětí umístěných v Diagnostickém ústavu v Liberci. Práci tvořily dvě části. Teoretická část pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů popisovala problematiku školní zralosti a připravenosti, diagnostické metody, které se používají k šetření. Přehledně vymezovala vývojová období dětí do šesti let, vývoj dětí v tomto období a důležitost rané péče v dalším rozvoji dítěte a přistoupení k dalšímu vzdělávání. Praktická část zjišťovala pomocí testových metod na vzorku třiceti vybraných dětí ve věku 5,5 – 7 let úroveň školní zralosti a připravenosti dětí z nepodněného prostředí a reedukativní vliv podnětného prostředí na děti umístěné v Diagnostickém ústavu v Liberci. Výsledky ukázaly potřebu nápravy patologických vlivů nepodnětného sociálního prostředí u dětí v období do šesti let a nutnost odkladu školní docházky těchto dětí.

Clíčová slova: školní zralost a připravenost, teoretická a praktická část, metoda „Jirásk v test školní zralosti“, „Test verbálního myšlení“ (Jirásek), studium spisové dokumentace, zkoumaný vzorek 30 dětí, nízká úroveň školní zralosti a připravenosti, porovnání, ozdravný vliv, návrhy reedukace.

Resümee:

Bachelorarbeit beschäftigte sich mit der Problematik des Niveaus der Schulreife und des Niveaus der Bereitschaft der Kinder aus der nicht anregenden Umwelt. Es sollte feststellen, welches Niveau der Bildungsreife und der Bereitschaft der Kinder, die sich im Diagnostic-Institut in Liberec befinden, war. Die Arbeit bestand aus zwei Teilen. Der theoretische Teil beschrieb durch die Erstellung und die Präsentation von den fachlichen Quellen die Problematik der Schulreife und Bereitschaft, die diagnostischen Methoden, die zu den Untersuchungen benutzen. Es wurde vom theoretischen Teil übersichtlich definiert: die Entwicklungsphasen der Kinder bis sechs Jahre, die Sprachentwicklung in diesem Zeitraum und die Wichtigkeit der Kinderfürsorge in der nächsten Entwicklung des Kindes, und den Zugriff zu der Fortbildung. Es wurde vom praktischen Teil durch Testmethoden bei 30 von ausgesuchten Kindern im Alter 5,5-7 Jahre festgestellt, was für Niveau der Schulreife und der Bereitschaft aus der nicht anregenden Umwelt gibt und was für den umerzogenen Einfluss der anregenden Umwelt auf die Kinder gibt, die sich im Diagnostic-Institut in Liberec befinden. Die Ergebnisse haben uns gezeigt, dass man braucht die Besserung der pathologischen Einwirkungen von der anregenden sozialen Umwelt bei den Kindern im Zeitraum bis sechs Jahren und die Notwendigkeit des Aufschubs der Schulpflicht von diesen Kindern.

Schlüsselwörter: die Schulreife und die Bereitschaft des Kindes, der theoretische und praktische Teil, die Methode – „Jirásk v test školní zralosti“, „Test verbálního myšlení“, das Studium des Aktenmaterials, die Untersuchung von 30 Kindern, niedriges Niveau der Schulreife und der Bereitschaft, der Vergleich, die gute Wirkung, die Vorschläge des umerzogenen Einflusses.

$$\vdots$$

T

5,5 - 7

30

30

Obsah

1. Úvod	7
2. Teoretická část	9
2.1 Školní zralost a připravenost	9
2.1.1 Školní zralost	9
2.2 Školní nezralost a nepřipravenost a odklad povinné školní docházky	13
2.3 Speciální pedagogická diagnostika	14
2.3.1 Diagnostické metody	15
2.3.2 Školská poradenská zařízení	16
2.3.3 Diagnostické ústavy	17
2.4 Psychický vývoj dětí do 6 let a důležitost rané péče	18
2.5 Vývoj řeči	20
2.5.1 Klasifikace pojmu řeči	21
2.5.2 Fylogenetický vývoj řeči	21
2.5.3 Ontogenetický vývoj řeči	22
2.5.4 Jazykové roviny v ontogenezi řeči	24
2.5.5 Dyslalie	25
2.6 Sociologický aspekt ve výchově a vzdělávání dětí	26
2.6.1 Rodina	27
2.6.2 Sociokulturní znevýhodnění	28
2.6.3 Přístup ke vzdělávání minorit	28
3. Praktická část	31
3.1 Cíl praktické části	31
3.2 Použité metody	32
3.3 Popis zkoumaného vzorku	33
3.4 Průběh výzkumu	36
3.5 Ověření předpokladů	37
3.5.1 Výsledky šetření pomocí „Jiráskova testu školní zralosti“	37
3.5.2 Výsledky šetření pomocí „Testu verbálního myšlení“	37
3.5.3 Interpretace výsledků	38
3.6 Ozdravný vliv DDÚ	41
3.6.1 Kazuistika	41
3.6.2 Vyrovnávání negativních projevů dětí	44
3.7 Shrnutí výsledků praktické části a diskuze	48
3.7.1 Shrnutí ověření předpokladů a navrhovaná opatření	50
4. Závěr	51
5. Seznam použitých informací a zdrojů	52
6. Seznam příloh	54

1. Úvod

Tématem bakalářské práce (*dále již jen BP*) je školní zralost a připravenost dětí. Cílem práce je praktické zjištění úrovně školní zralosti a připravenosti dětí ve věku 5,5 – 7 let v souvislosti se sociálně nepodnětným prostředím. Pro praktické zjištění úrovně školní zralosti a připravenosti dětí jsou použity metody analýzy spisové dokumentace a metody testové: „Jiráskův test školní zralosti“ a „Test verbálního myšlení“ (Jirásek).

Metody testové jsou standardizované metody pro šetření školní zralosti a připravenosti dětí a jsou vybrány pro jejich výpovědní hodnotu. „Jiráskův test školní zralosti“ zjišťuje především vývojovou úroveň dítěte a „Test verbálního myšlení“ zjišťuje úroveň školní připravenosti a sociální zralost dítěte. Zároveň lze z tohoto testu zjistit úroveň verbálních schopností šetřených dětí.

Nejdůležitějším aspektem pro výběr tématu je potřeba zjistit v jaké míře a jakým způsobem ovlivňuje nepodnětné prostředí v rodině míru znevýhodnění dětí v zahájení školní docházky a nastavení reedukčních programů pro zdravý a podnětný rozvoj takto znevýhodněných dětí. Také nastavuje ukazatele pro zjištění příčin školní nezralosti nebo nepřipravenosti (nebo obojího) a nutnosti dalšího šetření dítěte s možností následného odkladu povinné školní docházky, které upravuje platná školská legislativa Zákon 561/2004 Sb., § 37, odstavec 1 až 4.

Cílem BP je rovněž prokázání ozdravného vlivu dětského diagnostického ústavu (*dále již jen DDÚ*) pro zmírnění a vyrovnaní míry znevýhodnění dětí z nepodnětného prostředí, jeho pozitivního působení na umístění dětí a optimální zařazení dětí do vhodných výchovných vzdělávacích institucí.

Pro stanovení předpokladů jsou určující zkušenosti z oblasti práce s dětmi z nepodnětného prostředí a pro potvrzení validity je stanoven vzorek 30 dětí ve věku 5,5 – 7 let. Zastoupeny jsou děti romského etnika a děti majoritní populace ČR.

BP se skládá ze dvou hlavních částí, z části teoretické, která obsahuje teoretické formulace poznatků z oblasti školní zralosti a připravenosti, diagnostické metody, vývojová období do 6 let a vývoje i, dležitost rané péče v dalším rozvoji dítěte, sociologický aspekt ve výchově a vzdělávání dětí a současnou vzdělávací legislativu ČR a přístup ke vzdělávání minorit. Z hlediska odbornosti je vybrána aktuální literatura známých osobností zabývajících se touto problematikou.

Praktická část BP zahrnuje cíl a stanovuje tři hlavní předpoklady:

- 1) snížení úrovně školní zralosti a připravenosti a rozdílnost v úrovni školní zralosti a školní připravenosti,
- 2) nutnost odkladu školní docházky u většiny šesti letých dětí
- 3) prospěšnost pobytu v DDÚ a pozitivní dopad edukativní činnosti pomocí kazuistiky a dlouhodobějšího sledování jedinců.

Vymezuje kategorie rodin, které splňují kritéria sociálně nepodnětného prostředí a jsou definovány podle typů rodin objevujících se nejčastěji ve spisové dokumentaci dětí umístěných v DDÚ.

Obsahuje rovněž použité metody, výzkum a jeho výsledky, popis zkoumaného vzorku, vlastní průběh výzkumu a interpretaci výsledků, shrnutí, diskusi, závěry a navrhovaná opatření. Vlastní průběh výzkumu obsahuje aplikování testových metod „Jiráskův test školní zralosti a „Test verbálního myšlení“ (Jirásek) na zkoumaném vzorku 30 dětí ve věku 5,5 – 7 let ze sociálně nepodnětného prostředí. Pro prokázání tohoto předpokladu BP je vypracována kazuistika dítěte umístěného v DDÚ a kazuistiky 30 dětí, které jsou posuzovány na škálách negativních a pozitivních projevů i hygieny, sebeobsluhy, řízené činnosti, pobytu venku a spánku. Zachycuje vyrovnávání negativních projevů dětí z nepodnětného prostředí.

Závěry a navrhovaná opatření shrnuje dosažené výsledky z celého průběhu výzkumu a citlivě nastavuje varianty dalšího rozvoje ve výchově a vzdělávání těchto dětí podle dostupných možností celého výchovně vzdělávacího systému ČR.

2. Teoretická část

2.1 Školní zralost a připravenost

Školní zralost a připravenost je velmi důležitá pro úspěšné zvládnutí požadavků školy. Vyjadřuje optimální somato-psycho-sociální vývoj dítěte, který je předpokladem školní úspěšnosti. Vývojové změny jsou podmíněny zráním CNS (realizací genetických dispozic) a vnějším (vlivem vnějšího prostředí). (Švingalová, 2006, s.47)

2.1.1 Školní zralost

Školní zralost lze vymezit jako dosažení takového stupně zralosti různých funkcí, které dítěti umožní zvládat požadavky výuky v 1. třídě. Zrání daného organismu, především centrální nervové soustavy, se projevuje různým způsobem: změnou celkové reaktivity, emocionální stability a odolnosti vůči zátěži, rozvojem motorické koordinace, ale i změnou zpracování informací a způsobu uvažování. (Vágnerová, 2007, s.108)

Pro posuzování školní zralosti jsou důležité tyto oblasti:

- tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav
- úroveň vývoje poznávacích (kognitivních) funkcí
- úroveň pracovních předpokladů a návyků
- úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální)

Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav hodnotí lékař, který by měl objektivně posoudit úroveň motoriky a její, na které somatické vady nebo chronická onemocnění, která by mohla ovlivnit školní způsobilost, případně by měl dát podnět k podrobnějšímu psychologickému, případně psychiatrickému, neurologickému nebo jinému odbornému vyšetření. (Bednářová, Šmardová, 2010, s.2)

Z hlediska biologického, které zahrnuje somatický a zdravotní stav dítěte, lze za jedno z hledisek považovat mj. chronologický (fyzický) věk dítěte), součástí je i tzv. „filipínská míra“: pravá ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na levý ušní lalůček a naopak.

Dalším měřítkem z biologického hlediska je vztah mezi růstovým věkem (tj. poměrem výšky a váhy) a školní zralostí (resp. prospěchem). Jde o tzv. Kaplanův index: $\text{výška} : \text{váha} = \text{růstový věk}$. Pokud dosáhne výsledku růstového věku vyššího, než je fyzický věk, lze predikovat i vyšší zralost. (Švingalová, 2004, s.49)

Poznávací (kognitivní) funkce, kognitivní hledisko posuzuje psycholog ve spolupráci se speciálním pedagogem. Součástí je vyšetření inteligence (provádí pouze psycholog), posouzení kognitivních procesů a tedy i zjištění lateralit. Zjišťuje se také obecná informovanost dítěte (znalost barev, představa číselné řady do deseti). Orientační posouzení obecné informovanosti by měla zvládnout i učitelka MŠ – vývojové hodnocení kresby. (Švingalová, 2004, s.49)

Mezi 5. – 7. rokem dochází k vývojovým změnám u **zrakového a sluchového vnímání**, které jsou považovány za jednu ze složek školní zralosti. V této době dosahuje zraková i sluchová percepce takové úrovně, jaká je potřebná pro zvládnutí výuky v 1. třídě. Vnímání se stává diferencovanější a integrovanější. (Vágnerová, 2007, s.108)

Zrakové vnímání je nezastupitelné pro poznávání světa, ovlivňuje rozvoj myšlení, tedy i vizuomotorické koordinace, prostorové orientace, základní matematické představy. Ve školním věku je důležité pro rozpoznávání písmen, čísel, pro čtení, psaní a počítání. Předškolní dítě by mělo pojmenovat běžné barvy, je vhodné učit ho rozlišovat i odstíny barev.

Sluchové vnímání má v raném a předškolním věku zásadní význam pro rozvoj tedy i. Vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou po zahájení školy nastat problémy ve čtení, psaní, zapamatování si. (Bednářová, Šmardová, 2010, s.4)

Školsky zralé šestileté děti dovedou bez problémů rozlišovat zvuky mluvené tedy i svého mateřského jazyka. Nezralé děti mohou mít potíže v rozlišování podobných znějících hlásek, například sykavek. Sluchová analýza a syntéza se ve věku tří let začíná rozvíjet až ve škole. (Vágnerová, 2007, s.110)

Školní zralost je spojena s rozvojem **myšlení**. Mezi 6. a 7. rokem dochází k opouštění prelogického myšlení, které je ovládáno aktuálními potřebami, fantazií a egocentrismem

a nastává období konkrétních logických operací. Myšlení je více reálné, je zaměřeno na poznání skutečného světa. Konkrétní logické myšlení může operovat s pojmy, představami a myšlenkami, které vycházejí z reálného poznání skutečnosti. Matematické dovednosti se začínají diferencovat mezi 5. a 7. rokem. V této době si děti osvojují základní operace jako je sčítání a odčítání, už se začíná zacházet s čísly. (Vágnerová, 2007, s.112)

Vývoj pozornosti závisí na zrání CNS. Kapacita i kvalita pozornosti je důležitým znakem školní zralosti. Koncentrace pozornosti v tomto období je stále dost malá, spočívá v celkovém rozvoji dítěte. Schopnost ovládat pozornost a přepínat ji se rozvíjí až ve středním školním věku. Dítě v sedmi letech koncentruje pozornost po dobu 7 – 10 minut.

Vývoj detské paměti spočívá ve zvýšení kapacity paměti, rychlosti zpracovávání informací a osvojením paměťových strategií v jejich efektivnější a flexibilnější využití. (Vágnerová, 2007, s.114)

Úroveň pracovních předpokladů a návyků je podmíněna zejména výzrálostí CNS, ale souvisí i se zralostí osobnosti a také s tím, jaké výchovy se dítě dostalo. Je velmi potřebné vést dítě k respektování pravidel, limitů, samostatnosti, k drobným povinnostem (úklid hraček, oblečení, pomoc v domácnosti). Postupně přidávání úkolů z deskových a papírových pracovních sešitů pro předškoláky. Tímto se dítě učí respektovat určitou danost, že je třeba brát ohled, domlouvat se. (Bednářová, Šmardová, 2010, s.6)

Úroveň zralosti osobnosti – emoční zralost se projevuje stabilizací emočního očekávání. Školsky zralé dítě dokáže své emoce více vnitřně regulovat, uvědomuje si, že je někdy nutné své emoce vnitřně potlačit. V mladším školním věku je však emoční regulace stále významná, protože dokáže ukázat, co je pro dítě příliš zatěžující a tudíž nepřijemné. Dítě by mělo ovládat svoje emoce vší, mělo by být schopné a ochotné podílet se na řešeních u kolektivní a dle toho, co je nutné (Vágnerová, 2007, s.115). To, jak dítě obstojí mimo svoji rodinu záleží na tom, do jaké míry je už dost výzrálá samostatnost, jak má rozvinutou sebevědomost (dívka ví, co umí, zná, ve své schopnosti, jak dává své věci). Jejich základy se staví mnohem dříve, než dítě začne navštěvovat školu. (Bednářová, Šmardová, 2010, s.6)

2.1.2 Školní připravenost

Školní připravenost je rozvíjena u dítěte a je závislá na specifické sociální zkušenosti. Škola dítěti rozvíjí specifickým způsobem, ten ale nemusí být totožný se směřováním rodiny, ale společností jsou tak požadavky nastaveny. Nástup do školy vnáší do života dítěte spoustu nových požadavků, jejichž zvládnutí umožní správně rozvinuté sociální zkušenosti, získané v předškolním věku a z odborného hlediska jsou označovány jako školní připravenost. Dítě si z rodiny přináší vrozené i naučené kompetence, které ve zvládnutí školní docházky znamenají lepší i horší předpoklad. (Vágnerová, 2007, s.116)

Školní připravenost zahrnuje sedm nejdůležitějších aspektů: sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat, schopnost spolupracovat.

Sebevědomí: dítě by mělo mít pocit, že plně kontroluje a dokáže zvládnout svoje pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že když se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem a dospělí mu v případě potřeby pomohou.

Zvědavost: pocit, že je dobré a zajímavé dovídat se nové věci a že učení je příjemné.

Schopnost jednat s určitým cílem: plánování a schopnost ovlivňovat dění a jednat vytrvale. To souvisí s uvědomováním si vlastních schopností.

Sebeovládání: schopnost přizpůsobovat se a ovládat své vlastní chování způsobem odpovídajícím věku, smysl pro vnitřní sebekontrolu.

Schopnost pracovat s ostatními: je postavena na tom, jak dokáže být dítě chápáno ostatními a zároveň ostatním rozumět.

Schopnost komunikovat: je schopnost si prostřednictvím slov vyměňovat myšlenky, pocity a představy. Tato vlastnost úzce souvisí s děje vrou dítěte v lide kolem sebe a s příjemnými pocity plynoucími z interakce sdílené s ostatními dětmi nebo dospělými.

Schopnost spolupracovat: znamená nalézt při společné interakci rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních. (Bednářová, Šmardová, 2010, s.2)

Posuzování školní zralosti a připravenosti provádí školské poradenské zařízení a odborný lékař. Posuzování školní zralosti a připravenosti musí být komplexní. Na posouzení by se měl podílet tým odborníků – především psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník a lékař, který hodnotí somatický a zdravotní stav dítěte. (Švingalová, 2004, s.48)

2.2 Školní nezralost a nepřipravenost, odklad povinné školní docházky

K významným etiologickým faktorům školní nezralosti a neúspěšnosti patří vnější a vnitřní příčiny. Z vnějších příčin jsou to zejména sociální vlivy. Jde o kvalitativní nebo kvantitativní nedostatky ve výchovném působení nebo prostředí, například o nedostatečnou podnětnou stimulaci dítěte, důsledky psychické deprivace spojené s ústavní výchovou nebo v rodině a důsledky zanedbávání nebo týrání.

Vnitřní příčiny spoívají:

- a) v nedostacích v somatické složce a zdravotním stavu dítěte,
- b) v intelektu v „hraničním“ pásmu, tj. na rozhraní průměru a podprůměru (IQ 85 – 89), pro nároky běžné základní školy je taková úroveň rozumových schopností jistým znevýhodněním,
- c) dalším nedostatkem je neurotický povahový vývoj, při kterém dochází k celkovému snížení tolerance k zátěži, jsou to děti úzkostné, bázlivé, s poruchami vegetativních funkcí a neurotickými návyky,
- d) syndrom lehké mozkové dysfunkce, hypoaktivita a hyperaktivita (*dále již jen LMD, ADD, ADHD*), při kterém dochází k nerovnoměrnému psychickému vývoji, nápadný je rozdíl ve složkách verbální a neverbální, ale také mezi dobrou úrovní rozumových schopností a projevy dítěte v ostatních oblastech – hravost, neklid, nevyzrálost sociální, poruchy koncentrace pozornosti...
- e) rizikové faktory pro možný rozvoj specifických poruch učení ve školním věku.
 - LMD, ADHD, ADD,
 - pohybová neobratnost, problémy v hrubé motorice a grafomotorice, senzomotorické koordinaci,
 - nevyhraněná nebo zkrácená laterální,
 - poruchy řeči – opožděný vývoj řeči, mnohdy dyslalie,
 - dílčí oslabení výkonu ve vnímání – oslabení optické oblasti, oslabení v oblasti akustické, oslabení v oblasti prostorové orientace, oslabení v oblasti intermodality – přepínání mezi různými způsoby smyslového vnímání, oslabení v oblasti seriality – časové posloupnosti. (Švingalová, 2004, s.64)

Životní událostí je pro dítě **Zápis do školy**. Jde o legislativní úkon (zákon 49/2009 Sb.). Zákonný zástupce tak plní svou povinnost pohlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době dané zákonem od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v níž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

Povinná školní docházka začíná poátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Podle platné legislativy povoluje odklad školní docházky o jeden školní rok ředitel školy, pokud dítě není tělesně nebo duševně postižené a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte. Žádost musí být doložena doporučením posouzením příslušného školského poradenského zařízení nebo odborného lékaře.

K plnění povinné školní docházky může být přijato i dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, je-li dítě tělesně nebo duševně postižené a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky je doporučení vyjádření školského poradenského zařízení; podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června jsou doporučení vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce. (Bednářová, Šmardová, 2010, s.11)

Odklad povinné školní docházky upravuje platná školská legislativa, resp. Zákon 561/2004 Sb., § 37, odstavce 1 až 4. Odklad je třeba vždy pečlivě zvažovat, nebo jde o rozhodnutí významné pro další vývoj osobnosti dítěte. Odklad povinné školní docházky je účelný pouze v tom případě, že je reálná možnost zlepšení stávajících nedostatků. (Švingalová, 2004, s.65)

2.3 Speciální pedagogická diagnostika

Speciální pedagogická diagnostika má za cíl především zjištění potenciálu jedince toho, co umí, v čem by mohl být úspěšný nebo již úspěšný je. Diagnostika by neměla být zaměřena pouze na intelektovou složku, ale měla by zjišťovat i úroveň mimointelektových faktorů, vystihovat celou osobnost, a to v souvislosti se sociálními faktory (zejména rodinným prostředím) a především u dětí a dospívajících v souvislosti s vývojovými obdobími. (Švingalová, 2004, s.15)

V oblasti speciální pedagogické diagnostiky stojí v popředí diagnostika různých typů postižení, jejich konkrétní podoba a míra a případné důsledky. Speciální pedagogická diagnostika je tedy zaměřena především na zjištění postižení a jeho vliv na mentální úroveň a projevy chování dítěte. Je zaměřena rovněž na rozvoj motoriky, percepce, orientace (laterality) a specifické problémy (poruchy řeči, somatická onemocnění, postižení, smyslové vady), vývojové dysfunkce, poruchy pozornosti, hyperaktivitu. Kromě zaměření na diagnostiku postižení a z nich vyplývajících poruch se speciální pedagogická diagnostika zabývá rovněž diagnostikou výchovných poruch, kde je kromě vyšetření dítěte nutná i diagnostika rodiny. (Hadj Moussová, 2002, s.53)

2.3.1 Diagnostické metody

Kazuistika analyzuje a popisuje případy atypické, výjimečné, hraniční, unikátní, ale i zcela typické s charakteristickými rysy.

Metodou, která se používá hlavně v medicíně, psychologii, pedagogice, sociální práci a speciální pedagogice, je **anamnéza**. Jde o diagnostickou klinickou metodu, prostřednictvím níž jsou shromažďovány a analyzovány podstatné údaje a okolnosti o dosavadním vývoji jedince a jeho rodiny (resp. sociálním prostředím).

Studium spisové dokumentace je metodou, pomocí níž lze získat obvykle údaje (tzv. tvrdá data), která jsou využitelná zejména v anamnéze. Ze spisové dokumentace lze zjistit podstatné události, které mohly ovlivnit dosavadní vývoj dítěte.

Rozhovor a dotazník patří k metodám explorativním, které spoívají v dotazování ústní formou (rozhovor) nebo písemnou formou (dotazník). (Švingalová, 2004, s.25)

Pozorování je metodou záměrného, cílev domého a plánovitého sledování smyslově vnímatelných jevů. Jde o základní diagnostickou metodu, která je neodmyslitelnou součástí všech dalších metod. Tato metoda je velmi vhodná i pro diagnostikování sociální zralosti dítěte, vztahů s vrstevníky, schopnost vést hru, určení temperamentových vlastností atp.

Další diagnostickou metodou jsou **standardizované testy**. Jde o testy inteligence a testy

osobnosti, které smí používat pouze kvalifikovaní psychologové. Pro speciální pedagogy je vhodné používání **testu kresby**, kde je možné podle vývojového stadia kresby zachytit kromě mentální úrovně i úroveň specifických funkcí – zrakového vnímání, představitivosti, grafomotorických schopností, senzomotorické koordinace. Nejpropracovanější a nejúčinnější metodou u dětí je **kresba postavy**. (Švingalová, 2004, s.27)

Soustava testů, zaměřených na určité specifické oblasti (inteligence, schopnosti, osobnost, zájmy, školní zralost nebo k diagnostice specifických poruch učení) se nazývají **poradenské baterie**. V domoci mohou být zjišťovány pomocí **didaktických testů**, které mohou být standardizované nebo si je pedagog může upravit sám. (Hadj Moussová, 2002, s.47)

Pro zjišťování školní zralosti a připravenosti lze použít různé metody. Jde o metody klinické (anamnézu, pozorování, rozhovor...) a testové. Z testových metod, které jsou často využívány, to jsou: „**Jirásk v test školní zralosti – modifikace Kernova testu**“ (příloha 1). Test se skládá ze tří subtestů – kresby postavy, nápodoby psacího písma a obkreslení skupiny teček. Dalším testem je Jirásk v „**Test verbálního myšlení**“ (příloha 2), který klade důraz na myšlenkové operace, které se získávají v domoci. Do výkonu tohoto testu se více promítá vliv prostředí, výchovy a stimulace vývoje dítěte prostředím. Test postihuje více školní připravenost dítěte, než školní zralost. (Švingalová, 2004, s.56)

Oba testy jsou vhodné i pro zkušené učitelky MŠ.

Úroveň zrakové diferenciaci zjišťujeme „**Reverzním testem**“, jehož autorem je Ake W. Edfeldt.

Pro diagnostikování dětí s narušenou komunikační schopností je velmi vhodné Tomické „**Orientální logopedické vyšetření**“ a pro diagnostikování specifických poruch učení Tomické „**Specifické asimilace**“.

Další metody, které jsou využitelné i v práci učitelů mateřských škol při orientačním zjišťování školní zralosti a připravenosti a následné reedukační péči jsou: „**Metoda B.Sindelarové k zjištění deficitů důležitých funkcí**“ a „**Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky**“ (Švancarová, Kucharská).

2.3.2 Školská poradenská zařízení

- poradenští pracovníci na škole
- pedagogicko psychologické poradny - zajišťují diagnostiku, krátkodobé intervence i dlouhodobé vedení;
- speciální pedagogická centra – zajišťují pomoc dětem s postižením, diagnostiku, reedukaci, tvorbu individuálních vzdělávacích plánů pro integrované děti,
- střediska výchovné péče pro mládež – jsou zastřešovány DDÚ, řeší výchovné problémy ohrožených dětí (z neúplných rodin, z rodin s nízkou sociokulturní úrovní atp.)

2.3.3 Diagnostické ústavy

Diagnostické ústavy nepatří do systému výchovného poradenství v pravém slova smyslu, jsou využívány jak poradnami tak speciálními pedagogickými centry v případě závažných výchovných problémů, které nelze diagnostikovat v krátké době ambulantní návštěvy. Pobyt v diagnostické ústavě trvá zpravidla dva měsíce a po tuto dobu je pracováno nejen s dítětem, ale i s jeho rodinou, což umožňuje hlubší pochopení problematiky dítěte i možnosti řešení. (Hadj Moussová, 2002, s.29)

Diagnostické ústavy jsou internátní výchovná zařízení, která komplexně vyšetřují z hlediska psychologického, pedagogického a sociálního dítěte a mládež s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou nebo dítěte a mládež, o jejímž umístění do výchovného zařízení rozhodl soud předběžným opatřením nebo na vlastní žádost rodičů, i jiných zákonných zástupců dítěte a mladistvého.

Diagnostické pracoviště je zajištěno psychology a etopedy, zajišťuje zjištění současného stavu a navrhuje další výchovný postup a určuje prognózu. Dále poskytuje odbornou pomoc dětským domovům a zvláštním výchovným zařízením, které nemají svého psychologa. Spolupracuje s psychologickými, zdravotnickými a jinými odbornými zařízeními. (Švancar, Buriánová, 1988, s.124)

Pracoviště výchovně vzdělávací zjišťuje v diagnostických tísňích stav v domostí, dovedností a znalostí dítěte a mládeže, zajišťuje jejich vzdělávání po dobu pobytu v diagnostické ústavě a

podílí se na jejich diagnostickém vyšetření. Toto pracoviště má funkci vzdělávací, aby umístění dětí nezstaly ve výuce pozadu (mateřská škola, základní škola, základní škola praktická). Dalším pracovištěm je pracoviště sociální služby, které zajišťuje sociální péči o přijaté děti a mládež a podílí se na jejich diagnostickém vyšetření. Zajišťuje jejich rozmístění do dětských domovů, zvláštních výchovných zařízení a do internátních škol pro mládež vyžadující zvláštní péči. Spolupracuje s orgány péče o děti v místě bydliště, Policií České republiky (*dále již jen R*), soudy, příslušnou pedagogicko psychologickou poradnou. (Novotná, Kremlíčková, 1997, s.100)

V současné době podobu diagnostických zařízení upravují a novelizují zákony: Zákon o sociální ochraně dětí č. 359/1999, kde se hovoří o ústavní a ochranné výchově, dále Zákon č. 109/2002 Sb. a jeho novela č. 383/2005 Sb. – diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy aj. (Pešatová, Tomická, 2007, s.101)

2.4 Psychický vývoj dětí do 6 let a důležitost rané péče

Psychický vývoj znamená proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciaci a integraci v rámci celé osobnosti. Projevu se kvantitativními i kvalitativními změnami, zahrnuje nástup, úbytek i změnu různých funkcí, které se mohou rozvíjet plynule, ale i vývojovými skoky. Psychický vývoj zahrnuje tři dílčí oblasti, které se rozvíjejí ve vzájemné interakci: **biosociální vývoj**, který zahrnuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené, **kognitivní vývoj** zahrnuje všechny psychické procesy, které se spolupodílejí na lidském poznávání a **psychosociální vývoj**, který zahrnuje proměny způsobu prožívání, osobnostních a sociálních charakteristik, mezilidských vztahů i sociální pozice. (Vágnerová, 2007, s.4)

„Ptáme se tedy, co děti po duševní stránce nejvíce potřebují? To se nejlépe projeví tam, kde jim to právě potěbně schází. A tak, když jsme mohli sledovat vývoj dětí vyrůstajících mimo rodinu a bez mateřské péče, tj. v kojeneckých ústavech a pak v dětských domovech, ukázalo se, že je asi potřeba takových základních psychických potřeb, které by měly být naplněny v pravý čas a v náležitě míře, aby se dítě vyvíjelo dobře, zdravě a uspokojivě.“ (Matějček, 2005, s.28)

První potěbou je potěba **primární stimulace**, ilí p řívodu podnětů z vn ějšího sv ěta. Druhé potěb ě říkáme **smysluplný sv ět**, což je potěba ur ěitého řádu ve v ěcech a vztazích. T ětí potěba je **potěba životní jistoty**. Za ětvrté je tu **potěba pozitivní identity** neboli vlastního „já“. Kone ěn je tu potěba pátá – **potěba otev ěné budoucnosti**. Tato potěba je pouze „lidská“ a znamená životní perspektivu a nad ěji. (Mat ějek, 2005, s.30)

Z tohoto je z ějmé, že psychický vývoj ovliv ěují dva hlavní ěinitelé: **d ědi nost a prost ědí**.

D ědi nost ur ěuje míru pravd podobností rozvoje ur ěité vlastnosti, resp. stup ě její intenzity i kvality. I tempo zrání je dáno geneticky. To znamená, že dispozice k rozvoji r ězných schopností a dovedností se mohou projevit teprve v období, kdy dané funkce obvykle dozrávají. Do té doby nelze zjistit, zda d ět takové p ědpoklady má nebo ne. (Vágnerová, 2007, s.5)

Prost ědí, ve kterém d ět vyr ťstá m ěže významným zp ťsobem ovlivnit jeho vývoj. Pro vyvážený vývoj d ěte je zapot ěbí mnoha vyvážených podnět ť. Kvalita a množství získaných zkušeností ovlivní jeho psychický vývoj.

Na samém po ěátku vývoje d ěte mají zna ěný vliv d ědi né dispozice, ale i vn ější informace získané v **prenatálním období**, kdy jsou vytvá řeny všechny potěbné p ědpoklady pro budoucí samostatný život plodu. Lidský mozek má schopnost vn ěmavosti v ěi nep říznivým vliv ěm, je zvýšen ěcitlivý na p říznivé i nep říznivé faktory. Záleží na tom, jak je k zát ěžím ěcitlivý organismus matky. Mezi matkou a plodem se v této dob ě vytvo ří jakýsi komunika ění systém, který spo řívá ve fyziologické, smyslové a emo ění komunikaci. Díky tomuto systému jsou matkou podávány pozitivní, ale i negativní informace. (Vágnerová, 2007, s.20)

Je d ěležit ě, aby nejenom řivotospráva matky byla v ět ěhotenství správná, ale také psychická pohoda a radost z o ěkávání p říchodu d ěte na sv ět velmi pozitiv ěn p řsobí i na plod. Stressy, nap řtí, t ěživé situace v dob ě prenatální mohou mít negativní vliv na d ět ě.

P ědškolnímu v ěku p ěedcházejí **období tzv. raného v ěku**, která za řínají **obdobím novorozeneckým**. Toto období trvá p řibliž ěn 4 – 6 týdn ť po narození d ěte.

Dítě se postupně sobě naráží mimo mateřskou péči. Po něm následuje **období kojenecké** a to trvá přibližně do jednoho roku života. U dítěte se objevují první kroky a první slova. Následuje **období batolecí**, které trvá přibližně do tří let věku dítěte. Na jeho konci jsou dítěti velkou většinou schopny opouštět ochranné prostředí rodiny a zapojovat se aktivně do širších společenských okruhů, zvláště do společnosti druhých dětí. (Matějček, 2005, s.138)

Předškolní věk, který zabírá období od tří do šesti let, je nazýván také obdobím hry. Podle Piageta je označován jako období názorného a intuitivního myšlení, které nerespektuje zákony logiky. Myšlení je vázáno na konkrétní věc. Předškolní věk zachycuje veliký pokrok v kresbě. V těchto letech je kresba spontánní – nejprve dítě něco nakreslí a dodatečně pojmenuje. V těchto letech kreslí s jistým záměrem, ale výsledek kresby neodpovídá danému záměru. V pozdějších letech se již kresba shoduje se záměrem. Vývoj kresby postavy je stále diferencovanější a propracovanější. V těchto letech kreslí postavu jako hlavonožce, v pozdějších letech má již postava hlavní části. Prudce pokračuje vývoj eí. Dítě na konci tohoto období hovoří bez výrazných agramatismů. (Švingalová, 2006, s.42)

Právě v tomto období jsou u dětí z nepodporujícího prostředí patrné značné nedostatky, mají malou zkušenost s kresbou, samotný úchop tužky velkému potu dítěti činí potíže. Děti sice spontánnost nepostrádají, ale nedokáží ji plně vyjádřit.

V tomto období tak většina dětí navštěvuje mateřskou školu. Velkou většinou jsou předškolní děti pro mateřskou školu vývojově zralé, touží po společnosti ostatních dětí. Ne všechny rodiny jsou tzv. plně funkční a navíc přecházejí různě rodinné krize a navštěvování dítěte mateřské školy se tak stává velmi vhodné. (Matějček, 2005, s.142)

Mnohé z těchto rodin však pozitivní aspekty mateřské školy nevyužívají a velké množství dnešních mladých rodin umístí dítě do mateřské školy pro nedostatek míst ani nedocílí.

Někdy je přímou žádoucí, aby vliv domácího prostředí byl pobytem dítěte v mateřské škole oslabován. To v případě, že je doma dítě zanedbáváno, když se s ním špatně zachází (nemluví o týrání), má-li rodina problémy s alkoholem, s drogami apod. Mateřská škola se tak stává místem nápravné rodinné výchovy. (Matějček, 2005, s.142)

Dalo by se říci stávala, nebo v současné době právě tyto rodiny mateřskou školu nevyužívají. Proto dochází ke krajním variantám zanedbávání a týrání dětí, na jejichž základě je dítě rodičem odebráno. Proto je právě to, co případ umístěných dětí v ústavní péči stále veliký počet.

2.5 Vývoj řeči

Řeč a její vývoj úzce souvisí s vývojem kognitivních procesů a znalostí jejích vývojových období napomáhá při určení pravděpodobných poruch u dětí s narušenou komunikační schopností, která je v mnohých případech symptomem jiné poruchy. Zkoumáním a definováním řeči se zabývalo v ČR mnoho významných lidí, kteří se zasloužili o vznik samostatného vědního oboru „logopedie“ – Sovák, Klenková, Krahulcová, Lechta, Škodová, Jedlička a další. Z poznatků, že autor se opírá do současnosti.

2.5.1 Klasifikace pojmu řeč

„Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, plánů a myšlenek. Tato schopnost nám není vrozená, na svět si přinášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvčím okolím. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením“. (Klenková, 2006, s.27)

„Řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. Jazyk je jev společenský, náležící určité etnické jednotce a dále se vyvíjející“. (Škodová, Jedlička, 2007, s.93)

„Jazyk je znakový systém, který slouží jako prostředek poznávání, resp. zpracování a uchování informací. Porozumění významu slov vychází z poznatků o okolním světě, ze způsobu jeho chápání. Verbální znaky, tj. slova, mohou ve vědomí zastupovat skutečnost ještě lépe, než představy či obrázkové symboly, které vzhledem ke své podrobnosti se

zastupovaným objektem a v té konkrétnosti neumožní zásadnější odpoutání od reality“.
(Vágnerová, 2007, s.55)

„Jazyk umožňuje odpoutávat se od momentální reality a vyjadřovat nejen to, co je, ale také v celi pouze možné. Kromě jazyka, které se vytvořily přirozeně, vytvářílov k mnohé další jazyky umělé. Existuje vztah mezi jazykem, národem a kulturou...“.
(Janoušek, 2003, s.175)

Je mnoho definic, které vystihují funkci řeči, její význam v rozvoji ostatních funkcí v životě lovce. Jestliže se dítě nenaučí dorozumívat se svým okolím, znamená to podstatný deficit v jeho dalším rozvoji, postihuje podstatné ucelení.

2.5.2 Fylogenetický vývoj řeči

Z fylogenetického hlediska v historii lovců existuje několik základních zlomů, které byly důležité pro další společenské proměny a vyvolaly potřebu rozvoje komunikace a tím i vývoje řeči. První etapou bylo období tetihor, kdy lovk – lidoop se začal pohybovat po zemi, začal se napínovat, došlo ke zdokonalování motoriky, první končetiny začaly sloužit k hledání potravy, ne pouze k lokomoci. (Škodová, Jedlička, 2007, s.93)

Druhou etapou která nastala asi před dvěma miliony let, znamená období, kdy lovk začal používat první nástroj – jako pomůcku k lovu, ale i jako zbraň. Nutnost komunikace se stala nutnou v období, kdy se lovk sdružoval do tlup a nepožíval již individuálně. Tato socializace nutná znamenala potřebu interpersonálního sdělování. Samotný systém budování řeči nejspíše souvisí s postupným ustálením reakce chování na určitý pronesený zvuk, a je tedy podmíněn sociálním chováním lidského rodu. (Škodová, Jedlička, 2007, s.93)

2.5.3 Ontogenetický vývoj řeči

Vývoj řeči z hlediska ontogeneze, tedy vývoje jedince, začíná **obdobím novorozeneckého i kojeneckého období**. Jde o vývoj od prvního řečového projevu hned po narození dítěte až do doby, kdy začíná mít svou podobu v melodickéjší dýchací zvukovou produkci. První novorozenecký křik je reakcí na změnu prostředí, které dítě pociťuje po narození, vyjadřuje

nelibost na změnu teploty, později na pocit hladu. (Škodová, Jedlička, 2007, s.94)

Toto období je nazýváno **právným předloţným stádiem vývoje řeči**. Výzkumy uvádí, že k prvním projevům novorozence patří **křík**, který je považován za reflex, vyvolaný podrážděním dýchacího centra plicí z placentárního zásobování kyslíkem na plicní dýchání. Asi od 6. týdne života se křík mění, dostává citové zabarvení. Od 2. až 3. měsíce se objevují první reakce na libé pocity a toto období je označováno jako období **broukání** a následně se prolínají i zátky pudového **žvatlání**. (Klenková, 2006, s.35)

Přibližně v 6.-7. měsíci začíná období **napodobujícího žvatlání**. Dítě při žvatlání přibližuje hlásky svého mateřského jazyka svým způsobem. Zapojuje se v domá sluchová a zraková kontrola, dítě si všímá i pohyb mluvidel nejbližších osob, matky, začíná napodobovat hlásky svého rodného jazyka. (Klenková, 2006, s.36)

Období rozumění začíná mezi 8. a 9. měsícem. Dítě začíná rozlišuje podle melodie, přízvuku a zabarvení v hlase mluvícího a tyto prvky přecházejí i do jeho projevu (Škodová, Jedlička, 2007, s.94)

Období do jednoho roku se nazývá podle Lechty obdobím **pragmatizace**. Jde o tzv. předverbální úroveň řeči. V tomto období závisí rozvoj řeči na učení. Osvojování verbálních schopností probíhá jako „vrození učené učení“. Dítě poslouchá mluvenou řeč a učí se tyto zvuky rozlišovat a pamatovat si je. Rodiče by měli dítěti poskytovat co nejvíce příležitostí k osvojení řeči. Souhrnně podnět, tzv. systém jazykové podpory, usnadňuje pochopení významu slov i pravidel gramatiky. Schopnost osvojení řeči je propojen s kognitivním vývojem dítěte. Osvojování slovních označení usnadní dítěti znalosti o okolním světě. (Vágnerová, 2007, s.28)

Dalším obdobím zhruba od jednoho roku do dvou let je období **sémantizace**. Vývoj řeči na této úrovni začíná opravdu verbálně a první slovo se objeví po prvním roce. Zhruba do dvou let dítě vyslovuje jednoslabičná slova, podstatná jména, citoslovce, která vyjadřují pocity, emoce, konstatování (brm, bum), stále je dle Lechty neverbální komunikace. Součástí se rozvíjí motorika zvláště se příležitost aktivně poznávat předměty a jevy kolem sebe, to přímě ovlivní vrst slovní zásoby. (Lechta, 2002, s.45)

Mezi 1,5 rokem a druhým rokem nastává **období prvních otázek**: „Kdo je to?“ „Co je to?“. Dítě tvoří dvojslovné vety tzv. hromadně dvou jednoslovných vety. Dokáže reprodukovat dvojici, případně trojici řel, při artikulaci delších slov může vynechávat poslední slabiky. Dalším obdobím mezi 2. a 3. rokem je období **lexemizace**. (Lechta, 2002, s.47)

Dítě si osvojuje základy gramatiky, první verbální projevy jsou agramatické, i syntaktická složka se vyvíjí pomalu. Pro batolata bývá důležitější obsah než forma sdělení. Teprve v polovině třetího roku začínají časovat, skloňovat atp. Starší batolata mluví ve větách, i když se ještě dopouští obecných gramatických nepřesností. Vyjadřují, co potřebují, a domluví se s lidmi ze svého okolí. (Vágnerová, 2007, s.59).

Období mezi 3. a 4. rokem je obdobím **gramatizace**. Dítě dokáže říct své jméno i jména sourozence, kamaráda, zná více než tisíc slov, začíná tvořit „vyšší“, všeobecnější pojmy, nastává období fyziologických tlakostí v e i (zadržávání e i, vícenásobné opakování slabik, slov, začíná období zvýšeného nebezpečí vzniku koktavosti, nastává druhý vlna otázek. (Lechta, 2002, s.48)

Jazyk je používán takovým způsobem na jaké úrovni a stupni rozvoje se nachází rozvoj poznávacích procesů. Informace, které byly získány v rámci verbální komunikace jsou zpracovány takovým způsobem, který odpovídá úrovni myšlení jedince. Verbální schopnosti předškolního dítěte se zdokonalují po stránce obsahové i ve své formě. Dítě rozvíjí tyto kompetence především v komunikaci s dospělými, ovlivňuje je i média a komunikace s vrstevníky. Otázky typu „proč“ a „jak“ obohacují nejenom znalosti, ale také rozvíjejí správné vyjadřování. (Vágnerová, 2007, s.87).

Období intelektualizace nastává po 5. roce života. Dítě již dokáže reprodukovat poměrně dlouhou větu, spontánně se pokouší popsat předměty kolem sebe. Vysvětluje, na co používáme věci, které předměty bývají potřeby. Dokáže reprodukovat kratší příběhy bez pomocných otázek. Dochází k markantnímu rozvoji regulační funkce e i, ustupuje fyziologická patlavost, případně přetrvává sigmatismus a rotacismus. Na konci období ovládá 2500 – 3000 slov, tvoří i speciální pojmy, správně realizuje i poměrně dlouhé a komplikované příkazy. Postupně se dokončuje proces vývoje fonemické diferenciaci. (Lechta, 2002, s.50).

2.5.4 Jazykové roviny v ontogenezi dítěte

Při charakteristice děťákového vývoje dítěte se řídíme poznatky z vývoje jazykových rovin. V ontogenezi dítěte se tyto roviny prolínají a jejich vývoj probíhá souasně v jednotlivých věkových úsecích. (Klenková, 2006, s.38)

Gramatickou rovinu dítěte znázorňuje **morfologicko – syntaktická rovina**, kterou lze zkoumat až od jednoho roku, kdy začíná vlastní vývoj dítěte. Dítě jako první používá podstatná jména, následně slovesa, mezitím se objevují onomatopoeická citoslovce. Mezi 2.-3. rokem používá přídavná jména, postupně i zájmena. Nakonec používá číslovky, předložky, spojky. Po 4. roce užívá všechny slovní druhy a gramatická stránka by měla být bez nápadnějších odchylek. Narušený vývoj dítěte signalizuje přetrvávající fyziologický dysgramatismus v tomto období. (Klenková, 2006, s.38)

Lexikálně sémantická rovina se zabývá pasivní i aktivní slovní zásobou a jejím vývojem. Přibližně okolo 10. měsíce začíná u dítěte rozvoj pasivní slovní zásoby, dítě začíná rozumět dítěti. Ve 12. měsících užívá svá první slova, rozvíjí se aktivní slovní zásoba. Koncem předškolního věku umí dítě spontánně hovořit o různých událostech z jeho života, správně realizuje i delší příkazy. (Klenková, 2006, s.39)

Foneticko – fonologická rovina vyjadřuje správnou výslovnost jednotlivých hlásek a jejich osvojování. Vývoj výslovnosti začíná brzy po narození, ukončen bývá asi v prvních letech dítěte, ale může trvat také do 5.-7. roku života dítěte. Názory na vymezení věku, kdy již má být výslovnost bez nedostatků, jsou různé. Určení tohoto věku je důležité pro výslovnost logopedického zásahu. (Klenková, 2006, s.40)

Pragmatická rovina představuje podle Lechty rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti. Po třetím roce je již patrná snaha o komunikaci, navazování a udržování krátkého rozhovoru s dospělými ve svém okolí. Ve 4 letech dítě dokáže komunikovat přiměřeně dané situaci. V tomto období intelektualizace dítěte dochází k regulační funkci dítěte, chování dítěte můžeme usměrňovat a dítě samo používá k regulaci dle svého okolí. (Klenková, 2006, s.40)

2.5.5 Dyslalie

Nejčastějším problémem poruch nebo vad výslovnosti v předškolním věku je dyslalie. Podle Sováka jde o poruchu nebo vadu výslovnosti jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, při němž výslovnost ostatních hlásek je správná. (Krahulcová, 2007, s.31)

„Dyslalie je funkční porucha artikulace nebo orgánová vada artikulace, porucha nebo vada artikulace – výslovnosti nejméně jedné hlásky.“ (Krahulcová, 2007, s.31)

Dnešní děti mají velmi často narušenou komunikační schopnost a právě dyslalie je nejčastěji zastoupena. Příčiny mohou být různé – vrozené nebo získané například nedostatečným mluvním vzorem.

Ve vývoji výslovnosti platí jisté vývojové zákonitosti. Nejprve se u dítěte fixují samohlásky. Velkou dobu potěbují děti k fixaci dvojhlásek – au, ou, eu. Mnohem delší je proces fixace u souhlásek. Nejdříve se dítě naučí vyslovovat souhlásky dobře viditelné a zvukově velmi expresivní, jako jsou p, t, k, b, d, g. Následně se naučí vyslovovat hlásky úžínové h, j, f, ch. Těžké jsou pro dítě sykavky a obvykle jsou zvládnuty nejprve tupé sykavky š, ž a až později ostré sykavky s, z. Po fixaci sykavek nastupují hlásky polozávrové c, . Poslední se ustalují l, r a zcela poslední je . Uvedený posloupný vývoj artikulace může být různý. Individuální odchylky jsou zejména patrné při déle trvající fyziologické nepřesnosti výslovnosti a vznikajících dyslaliích. (Krahulcová, 2007, s.38).

Nejdležitější při prevenci vzniku vad a poruch řeči je pozitivní a citový přístup k dítěti, lástě a intenzivní projevování lásky, lástá komunikační příležitost, posilování obousměrné komunikace, rozvíjení muzikality a rytmicity, rozvíjení schopnosti diferenciací a fixace zvuků lidské řeči. Je nutné posilovat hrubou a jemnou motoriku i motoriku mluvidel. (Krahulcová, 2007, s.38)

Při zjištěných obtížích je zapotřebí zahájit logopedickou péči, která spoívá hlavně v asné diagnostice a reedukaci, kterou zajišťují logopedické poradny a speciální pedagogická centra.

2.6 Sociologický aspekt ve výchově a vzdělávání dětí

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá hraje velmi významnou roli v jeho dalším životě. Významně ovlivňuje jeho celkový vývoj svými podmínkami a stimulací. Aby se dítě mohlo správně rozvíjet, patří k tomu nejvýznamnější sociální skupinu a tou je rodina.

2.6.1 Rodina

Rodina je nejvýznamnější sociální skupina. Svým chováním se všichni její členové navzájem ovlivňují. Rodina poskytuje dítěti základní zkušenosti, které určují, jak bude dítě chápat různé informace a jak na ně bude reagovat. Rodina by měla dítěti poskytovat citové zázemí, měla by zajišťovat dítěti pocity jistoty a bezpečí. (Vágnerová, 2007, s.7)

Současný model je ovlivněn modelem střední rodiny (buržoazní). Živitelem rodiny je muž. To, co dříve rodina vykonávala sama – přípravu potomstva na budoucí povolání, v dnešní době ponechává státním a dalším institucím. Rodina je malá skupina, kde jsou role všech členů rozděleny podle pohlaví a generační příslušnosti. Matce je připisována role manželky, matky a manažerky domácnosti. Muž zajišťuje příjem, který dává rodině jaký status, který určuje, do jaké společenské třídy rodina patří. Z pohledu dneška již ne všechny rodiny fungují v tzv. nukleární rodině, objevují se netradiční způsoby soužití například nesezdaná soužití, registrovaná partnerství, singles, rozvedená manželství. Přesto tradiční pojetí rodiny tzv. nukleární rodinu stále považujeme za normální domácnost. (Janoušek, 2003, s.117)

Úskalím ve správném postavení rodiny ve společnosti je vysoká míra rozvodovosti. Rodina by měla splňovat to, že výchovy dítěte by se měly účastnit oba rodiče. Na dítě by měly působit stejnoměrně mužský i ženský vzor. Dítě si tak samo vytváří obraz fungování rodiny, který se mu prolíná až do dospělosti, kdy samo zakládá rodinu. Další krizí, která může rodinu postihnout je ztráta zaměstnání jednoho nebo obou rodičů a následná dlouhodobá nezaměstnanost, alkoholismus, toxikomanie, gamblerství. Dítě tak ztrácí zázemí a pocity jistoty a dostává se do značného znevýhodnění oproti dětem z fungujících rodin.

2.6.2 Sociokulturní znevýhodnění

Problematikou sociokulturního znevýhodnění se zabývá speciální pedagogika. Je jím rozuměn znevýhodnění takové, kdy rodinné prostředí je na úrovni nízkého sociokulturního postavení a ohrožuje dítě sociálně patologickými jevy. Nařízená ústavní výchova, uložená ochranná výchova nebo postavení azylanta a ústavníka řízení o udělení azylu na území ČR, podle zvláštního předpisu, jsou dalšími typy sociálního znevýhodnění. (Pešatová, Švingalová, 2005, s.87)

V historii se touto problematikou zabýval J.J. Pestalozzi, který v první polovině 18. století zřídil ústav pro výchovu žebračů a opuštěných dětí. Do kategorie sociokulturního znevýhodnění se velmi často dostávají romské děti. Počet Romů v zemích Evropské unie je nižší, než v ČR. Žijí koexistenčně se sebou a západní společnosti nemá se společností Romů přímý kontakt, ani Romové nemají kontakt se společností. Jejich způsob života je sice pro společnost problematický, ale úspěšně se s ním potýkají. V dětské složce je školská politika. Tradiční romská komunita má a stále ještě má negativní postoj ke škole. Odborníci se však domnívají, že práva vzdělání romské komunity by prospělo k vzestupu romského etnika a napomohlo by integraci do majoritní společnosti. (Vítková, 2004, s.54)

Romské děti se tak dostávají díky postoji svých rodičů do postavení dítěte znevýhodněného z pohledu majoritní společnosti. Úskalím je již samotná jazyková bariéra, odlišné kulturní hodnoty. Již mateřská škola (*dále již jen MŠ*) má za úkol vyrovnávání vývojových nerovnoměrností u dětí z rozdílného sociokulturního i jazykového prostředí ještě před vstupem do ZŠ. (Vítková, 2004, s.47)

Problém však spoívá v tom, že romské děti MŠ zpravidla nenavštěvují. Dochází tak k dalšímu prohlubování jejich deficitu ve vědomostech, dovednostech a návycích, které potebují k úspěšnému zvládnutí školní docházky.

2.6.3 Přístup ke vzdělávání minorit a souasná vzdělávací legislativa

Základní vzdělávání má dát dítěti základ pro další vzdělávání a umožnit mu volbu povolání a zapojení do praktického života. (Vítková, 2004, s.43)

Základní vzdělávání se dělí na 1. a 2. stupeň, každý stupeň má své specifické úkoly a klade požadavky na individuální přístup k žákovi. Základní vzdělávání je realizováno v základních školách a speciálních základních školách. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kam jsou dle legislativy zahrnuti i děti se sociokulturním znevýhodněním, může probíhat formou individuální výuky v kompetenčních zařízeních. Vzdělávací program Národní škola (1977) zahrnuje prvky multikulturní výchovy do projektové výuky. Ve vzdělávacím programu Základní škola (1996) (*dále již jen ZŠ*) jsou uplatňovány interkulturní přístupy hlavně v předmětech vlastivědy, občanské výchovy, zeměpisu, dějepisu a českém i cizím jazyce. Obecná škola (1997) využívá k realizaci interkulturního přístupu hlavně předměty vlastivědy, dramatickou výchovu, komunikační výchovu v rámci českého jazyka, rovněž v mimoškolních činnostech. (Vítková, 2004, s.44)

Právo všech dětí na vzdělání je zajištěno v Listině práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí ústavy České republiky (usnesení předsednictva NR 2/1993). Stávající legislativa v České republice akceptuje mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte. Cíle vzdělávací politiky schválila vláda České republiky na svém zasedání v roce 1999, na jejím základě vznikl Národní program rozvoje v České republice Bílá kniha (2001) jejímž systémovým projektem jsou formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy. (Vítková, 2004, s.19)

V roce 1997 byla zřízena Mezířezortní komise pro záležitosti romské komunity při Úřadu vlády, členy jsou romští představitelé. Komise vytyčuje hlavní záměry: zlepšení vzdělání, zizování vyrovnávacích tíd a právních tíd (jsou zizovány při ZŠ, MŠ, ZŠ praktických i ZŠ speciálních). Přístup učitelů formou placeného doprovázení, změny výukových programů ZŠ. Významným předpokladem pro vzdělávání Romů je objektivně posuzovat připravenost romského dítěte na povinnou školní docházku. Tato připravenost je zajišťována zizováním právních tíd pro děti se sociálním znevýhodněním. (Vítková, 2004, s.54)

Legislativní vymezení pedagogické integrace zastupuje § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který vymezuje, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba: se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním, se sociálním znevýhodněním. (Pešatová, Tomická, 2007, s.31)

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR (dále již jen MŠMT) projednalo a následně přijalo Strategii pro zlepšení situace vzdělávání Romů. Základní strategie jsou nastaveny na několika směry:

- podpořit Romy ve vzdělání na všech jeho stupních i po ukončení školní docházky s cílem zlepšit jejich možnosti v rámci další kvalifikace a zapojení do pracovního procesu,
- prostřednictvím vzdělávání Romů zlepšit jejich zaměstnanost a zvýšit sociální postavení,
- napomoci romské kultuře a rozvoji tradic
- podpořit postupné smíkování společnosti v ČR k etnicky pestré a občanský jednotné společnosti. (Vítková, 2004, s.58)

Podle informace MŠMT o zřízení funkce romského asistenta v základní a střední škole č.j. 14170/98-22 ze dne 3. března 1998 pracovní náplň romského asistenta stanoví ředitel školy na základě konkrétních potřeb s tím, že hlavními činnostmi jsou: pomoc pedagogům školy ve vlastní výchově, vzdělávacích činnostech i komunikaci s romskými dětmi, i individuálním přístupem k žákům a odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží, pomoc i mimoškolních a mimoškolních činnostech dětí, školy, spolupráce s rodiči žáků, spolupráce s romskou komunitou v místě školy. Při činnostech s žáky asistent přímo spolupracuje s pedagogem, příslušný pedagog řídí jeho činnost, jinak je přímo podřízen řediteli školy. Ředitel školy je zodpovědný za stanovení jeho pracovní náplně na základě dosaženého vzdělání, praxe a osobních předpokladů. Předpoklady pro výkon funkce romského asistenta jsou osobnostní předpoklady, zájem o práci s dětmi a kladný vztah k nim, přiměřenost komunikačních dovedností a jednání, schopnost vlastního tvůrčího projevu a dobrá znalost českého a romského jazyka. (Gulová, Lech, 2001, s.84)

Problematika vzdělávání dětí ze sociálně nepodporného prostředí zůstává nadále aktuální a není zdaleka vyřešena. Vzhledem k časté migraci romských rodin je vzdělávání romských dětí stálým problémem. Práce s těmito dětmi spočívá hlavně v přístupu sociálních pracovníků a následné práci speciálních pedagogů a psychologů i včasném podchycení problému a následné reedukaci.

3. Praktická část

3.1 Cíl praktické části

Cílem výzkumu obsaženým v praktické části této bakalářské práce, bylo zjistit úroveň školní zralosti a připravenosti dětí z nepodněného sociokulturního prostředí ve věku 5,5 – 7 let, které je až do doby pobytu v DDÚ ovlivňovalo. Dalším cílem bylo prokázat ozdravný vliv pobytu dítěte v tomto zařízení, reedukaci jeho negativního sociálního zasažení a nastavení celkového zdravého rozvoje osobnosti dítěte.

3.1.1 Stanovení předpokladů

Pro pokrytí celého cíle byly stanoveny následující předpoklady ve zkoumaném vzorku dětí ve věku 5,5 – 7 let ze sociálně nepodněného prostředí:

1a) Nejméně u 70% dětí z šetřeného vzorku bude zjištěna podprůměrná nebo vysoce podprůměrná úroveň školní zralosti (dle „Jiráskova testu školní zralosti“).

1b) Nejméně u 45% dětí z šetřeného vzorku bude zjištěna podprůměrná nebo vysoce podprůměrná školní připravenost (dle „Testu verbálního myšlení“ – Jirásek).

1c) Rozdíl ve výsledku mezi šetřením školní zralosti a školní připravenosti nebude vyšší, než 25%.

1d) Výsledky šetření školní zralosti a připravenosti podskupiny romských dětí a dětí majoritní v tštinové společnosti budou dosahovat shodných procentuálních parametrů (dle „Jiráskova testu školní zralosti“ a „Testu verbálního myšlení“ – Jirásek).

2. Nejméně 50% dětí z šetřeného vzorku bude navržen odklad školní docházky na základě šetření úrovně školní zralosti a připravenosti (dle „Jiráskova testu školní zralosti“ a „Testu verbálního myšlení“ – Jirásek).

3. Bude zjištěna prospěšnost pobytu dítěte v DDÚ a pozitivní dopad edukační činnosti.

3.2 Použité metody

Pro výzkum byly zvoleny tyto metody:

- analýza spisové dokumentace
- „Jirásk v test školní zralosti“
- „Test verbálního myšlení“ - Jirásek
- pozorování jako součást kasuistik

Analýzou spisové dokumentace byla získána anamnestická data dítěte a jeho rodiny, aby bylo možné posoudit úroveň prostředí, ze kterého dítě pochází, jeho dosavadní vývoj a důvod, proč bylo dítě v DDÚ umístěno.

„Jirásk v test školní zralosti“ – modifikace Kernova testu

Test se skládá ze tří částí, byly popsány v teoretické části této BP. Nejprve dítě mělo za úkol nakreslit tužkou mužskou postavu (nějakého pána), druhým úkolem byla nápodoba psacího písma a tímto úkolem obkreslení skupiny teček, hodnotící arch obsahuje příloha 1. Potom následoval „Test verbálního myšlení“ (Jirásek), jehož vzorový arch a způsob vyhodnocení obsahuje příloha 2. Druhý test byl v těsnou zadáván den po prvním testu, protože koncentrace pozornosti těchto dětí bývá velmi malá a nebylo možné obsáhnout všechny úkoly v jednom dni. Testy byly zadávány po třítydenním pobytu dítěte v zařízení po překonání adaptačních obtíží. Děti byly v průběhu šetření v dobrém zdravotním stavu a dobře emocionálně laděné. Vždy předcházela vhodná motivace.

„Test verbálního myšlení“ (Jirásek)

Pro zjištění úrovně ústního projevu dětí a jejich získaných v domostí byla vybrána testová metoda „Test verbálního myšlení“ – Jirásek, jehož vzorový arch a bodové hodnocení obsahuje příloha 2. Bylo možné posoudit, do jaké míry se do myšlení šetřených dětí promítá podíl vlivu prostředí, jaké jsou jejich vyjadřovací schopnosti, na jaké úrovni je výslovnost, jaké jsou jejich dosud získané v domosti. „Test verbálního myšlení“ byl použit jako navazující a vyhodnocující sociální zralost dítěte a také pro posouzení úrovně i, výslovnosti, slovní zásoby, užití je i atp.

Při kladení otázek je možné objevit specifická odpo- a to signalizuje, že v sociální oblasti šetřeného dítěte je nějaká anomálie. Povaha anomálie je určena dalšími metodami, uvedenými v této práci. Oba Jiráskovy testy byly zvoleny z důvodu jejich výpovědní hodnoty. K oběma standardizovaným metodám bylo od počátku přistupováno jako k metodám pouze orientačního charakteru, ale právě provedené metody „Jiráskův test školní zralosti“ a „Test verbálních schopností“ pomáhají při rychlém posouzení stávajících v domostí, úrovně kresby, grafomotoriky a laterality a úrovně čtení.

Pozorování jako součást kazuistik

Metoda pozorování byla vybrána jako součást kazuistik, které plasticky přiblíží problematiku dítěte a závažnost postižení.

Před započetím empirické části BP byly zaznamenány značné rozdíly po stránce biologické, kognitivní, emoční, morální, motivační a sociální oproti dětem z normálního rodinného prostředí navštěvujících běžný typ MŠ. První kroky byly učiněny již před začátkem empirického šetření, kdy byly využity zkušenosti z povolání učitelky MŠ v DDÚ. Pro potřebu posouzení úrovně dítěte umístěných v DDÚ a možnosti dalšího vlivu na dítě z nepodnětného prostředí, nalezení způsobů jejich dalšího vzdělávání a nastavení optimálních podmínek jejich harmonického rozvoje byly použity metody „Jiráskův test školní zralosti“ a „Test verbálního myšlení“- Jirásek. Orientační výsledky naznačovaly snížené předpoklady školní zralosti a připravenosti, která je nutná pro úspěšný začátek školní docházky. Prospěšnost pobytu pro dítě umístěné v DDÚ byla sledována v průběhu práce s dítětem, nebo pokroky dítěte po určité době pobytu jsou velmi viditelné a podobně pedagogovi obrovské zadostiučinění za vynaložené úsilí v novém prostředí. Tyto skutečnosti nastavily výběr výše uvedených metod.

3.3 Popis zkoumaného vzorku

Zkoumaný vzorek tvořily děti ve věku 5,5 – 7 let, 17 chlapců a 13 dívek, deset dětí romského etnika a dvacet dětí z rodin majoritní společnosti v tšiny, které nejsou v pásmu mentální retardace a splňují kritérium „dítě ze sociálně nepodnětného prostředí“, které je vydefinováno níže.

Zvláštní skupinou jsou děti z romských rodin, které zastupují 33% procenty skupinu šetřených dětí. Děti umístěné splňují nejvíce kritéria 1. – 4., ale objevují se i v dalších kategoriích 5. a 6. Problémy těchto dětí spoívají především v jazykové bariéře a odlišných kulturních hodnotách tohoto etnika. I přesto dosahují romské děti dobrých výsledků v hodnocení a dokonce jejich sociální zralost převyšuje zralost kognitivní.

Výzkum byl proveden ve školním roce 2008/09 a z celkového počtu šetřených dětí umístěných v DDÚ bylo vybráno 30 dětí ve věku 5,5 – 7 let, kterých se problematika školní zralosti a připravenosti týkala. Sociálně nepodnětné prostředí bylo především vydefinováno podle závažnosti patologického působení ze studia literatury Vágnerové: „Psychologie problémového dítěte předškolního věku“ a rodinného prostředí ze studia literatury podle Pešatové: „Sociálně patologické jevy u dětí školního věku“ a upraveny autorkou BP v závislosti na zkušenostech získaných ze spisové dokumentace umístěných dětí. Děti v jejich umístění a následně působení podmínkám prostředí zkoumaného vzorku dětí bylo sociálně nepodnětné prostředí vydefinováno následnými kritérii:

1. neadekvátní bytové podmínky rodiny dítěte,
2. alkoholismus, toxikomanie a prostituce rodičů,
3. výkon trestu rodičů,
4. zanedbávání dítěte.
5. týrání dítěte,
6. zneužívání dítěte.

- 1. Neadekvátní bytové podmínky dítěte** jsou definovány tak, že rodina s dítětem zpravidla obývá jednu nebo dvě místnosti pouze se základním vybavením, v nich kterých případech takto žije i více rodin pohromadě. Dítě nemá žádné hračky, svůj koutek na hraní, zpravidla nemá ani své vlastní lůžko. Mnohdy není v bytě sociální zařízení, zdroj teplé vody a topení. Rodina nemá dostatek finančních prostředků na jídlo, oblečení a obutí dětí. Děti jsou různé – zadluženost, nezaměstnanost, neschopnost správně hospodařit, mentální zaostalost rodičů. Rozvoj dítěte v takovémto prostředí je vážně ohrožen.

2. **Alkoholismus, toxikomanie a prostituce rodičů** je velmi častým jevem v případech umístěných dětí. Rodiny alkoholiků a toxikomanů mají nejenom nedostatek finančních prostředků na obživu dětí, ale mají i negativní vliv na výchovu dětí, zejména v nastavení hodnotového žebříku, způsobu života a udávaného osobního vzoru, který je sociálně patologický. S tím souvisí také prostituce rodičů (zejména matek dětí), kdy dítě nestrádá nedostatkem materiálním, ale je nuceno „pendlovat“ s matkou po oblastech vhodných pro provozování prostituce, pobývat v závadovém prostředí, setkávat se s dalšími sociálně patologickými jevy, které s prostitucí souvisí.
3. **Výkon trestu rodičů** je také častým důvodem k umístění dítěte do DDÚ, dítě se dostává do situace, že se o něho nemá prakticky kdo postarat. Prostředí rodiny však nebylo z pohledu zákona natolik ohrožující, že nenastalo odebrání dítěte již dříve. I tak je však dítě zasaženo sociálně patologickým chováním rodiny, mnohdy zná podrobně trestnou činnost rodičů a důvod jejich výkonu trestu, má zmatený hodnotový systém a proto se projevují i problémy v chování.
4. **Zanedbávání dítěte** je dalším důvodem umístění dítěte do DDÚ. Rodina zde selhává zejména v péči o dítě, dítě je často ponecháváno doma samotné bez dozoru, často i bez jídla. Rodina tak nesplňuje své základní povinnosti a funkci, dítě je tak ohroženo nejenom ve svém osobnostním rozvoji, ale může být ohroženo i na život. Tyto děti jsem do výzkumu zaadila, nebo po překonání adaptačních obtíží jsou schopné podílet se na veškerých činnostech v MŠ.
5. **Týrání dítěte** je jedním z dalších případů dětí, které jsou umístěny v DDÚ, nebo in je natolik závažný, že další setrvání dítěte v rodině by jej ohrožovalo přímo na život. Z materiálů, které jsem prostudovala, jsou nejčastěji týrány děti v rodinách alkoholiků a toxikomanů, rovněž také děti rodičů mentálně retardovaných. Také děti s mentálním postižením jsou velmi často týrány, ale ty jsem do svého výzkumu nezaadila z důvodu diagnostikovaného deficitu rozumových schopností. Podobně i ostatní týrané jsem do výzkumu rovněž nezaadila, nebo jejich psychický stav a míra postižení bývá natolik komplikovaná, že neumožňuje posouzení školní zralosti a připravenosti.

- 6. Zneužívání dítěte** je trestným činem pro jehož podezření je dítě umístěno v DDÚ. Po dobu pobytu probíhá nejenom reedukace a terapie, ale i šetření o pravdivosti této skutečnosti. Dítě je tak vystaveno velké psychické zátěži a práce s ním bývá velmi namáhavá a zdoluhavá. Tyto děti jsem rovněž do svého výzkumu nezadala, nebo jejich psychický stav nebývá vhodný pro posuzování školní zralosti.

3.4 Průběh výzkumu

Výzkum byl proveden průběžně s těmito dětmi, které byly ve školním roce 2008/09 umístěny v DDÚ ve věku 5,5 – 7 let a splňovaly výše uvedená kritéria 1. – 4. Samotný výzkum a testování probíhalo celý uvedený školní rok při průběžných činnostech celé skupiny dětí v oddělení MŠ ve věku 2,5 – 7 let a v individuálních činnostech s vybranými dětmi. Při nárocnosti všech dětí umístěných v tomto zařízení a nárocnosti denních situací, se kterými se při práci s nimi setkáváme, to byl úkol nelehký a zdoluhavý. I přesto se podařilo nashromáždit potřebná data a splnit s plán šetření testovými metodami a pozorováním. Pro prokázání uvedených předpokladů byly v empirické části učiněny následující kroky v šetření:

- a) analýza spisové dokumentace,
- b) šetření 30 dětí metodami „Jiráskův test školní zralosti“ a „Test verbálního myšlení“ – Jirásek,
- c) kazuistické zpracování vzorku 30 dětí,
- d) kvalitativní vyhodnocení kazuistik podle sociální patologie rodiny,
- e) porovnání úrovně školní zralosti a připravenosti 30 šetřených dětí,
- f) porovnání úrovně školní zralosti a připravenosti vzorku deseti romských dětí, vzorku dvaceti dětí majoritní většiny a následné porovnání obou skupin dětí v dosažené úrovni školní zralosti a připravenosti,
- g) opakovaná šetření jedince testovými metodami „Jiráskův test školní zralosti“ a „Test verbálního myšlení“ – Jirásek a metodou pozorování,
- h) vytvoření vlastních škál pro šetření vyrovňování negativních projevů dětí a následná pozorování vzorku dětí umístěných v DDÚ ve věku 3 – 7 let.

3.5 Ověření předpoklad

3.5.1 Výsledky šetření pomocí „Jiráskova testu školní zralosti“

Pomocí „Jiráskova testu školní zralosti“ bylo šetřeno celkem 30 dětí (příloha . 3), z toho deset dětí z romských rodin. Výrazného nadprůměru nedosáhlo žádné z 30 šetřených dětí, rovněž nadprůměrného výsledku nedosáhlo žádné dítě. Průměrného výsledku dosáhly tři děti, slabšího průměru sedm dětí, podprůměru čtyři děti a velmi slabé úrovně šestnáct dětí. Celkem v podprůměrném pásmu bylo šetřením zjištěno dvacet dětí, což znamená, že první předpoklad a) nejméně u 70% dětí šetřeného vzorku bude zjištěna podprůměrná nebo vysoce podprůměrná úroveň školní zralosti se potvrdil ze 66%.

výrazný nadprůměr	3 – 5 bod	0 dětí
nadprůměr	6 bod	0 dětí
průměr	7 – 9 bod	3 děti
slabší průměr	10 – 11 bod	7 dětí
podprůměr	12 bod	4 děti
velmi slabá úroveň	13 – 15 bod	16 dětí

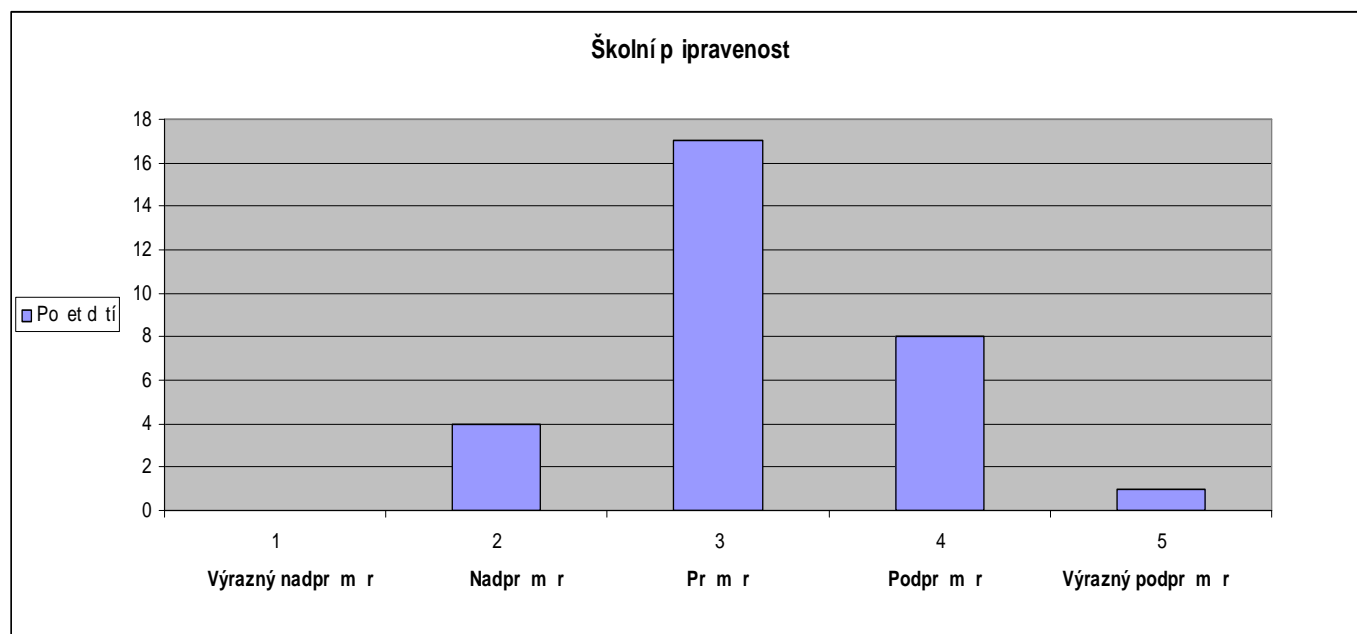
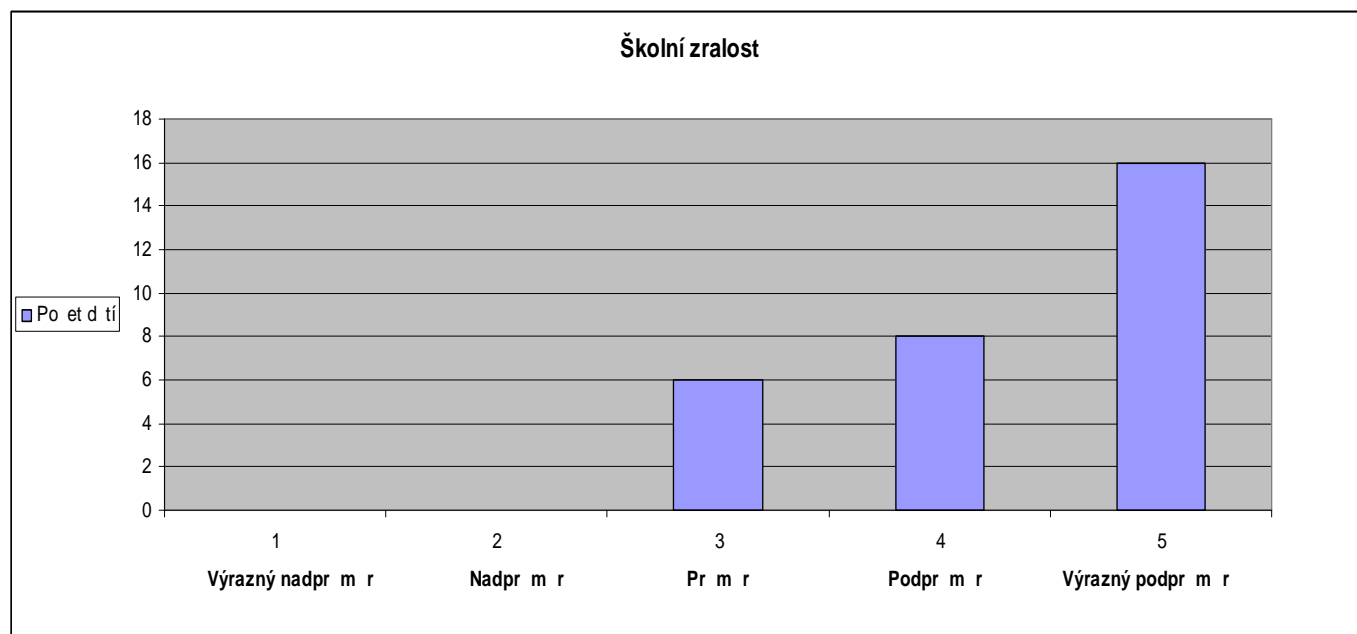
3.5.2 Výsledky šetření pomocí „Testu verbálního myšlení“- Jirásek

Pomocí „Testu verbálního myšlení“ bylo šetřeno rovněž třicet dětí, z toho deset romského etnika (příloha .4). Výrazný nadprůměrný výsledek nedosáhl nikdo z dětí, nadprůměrný výsledek dosáhlo šest dětí, průměrný výsledek dosáhlo patnáct dětí, podprůměrný výsledek dosáhlo osm dětí a výrazný podprůměrný výsledek pouze jedno dítě. Celkem se v podprůměrném pásmu umístilo devět dětí, dvacet jedna dětí dosáhlo průměrného a nadprůměrného výsledku. Znamená to tedy, že rozdíl ve výsledcích školní zralosti a školní připravenosti je 33% ve prospěch školní připravenosti a předpoklad 1b) nejméně u 45% dětí ze šetřeného vzorku bude zjištěna podprůměrná nebo vysoce podprůměrná školní připravenost byl splněn ze 33%.

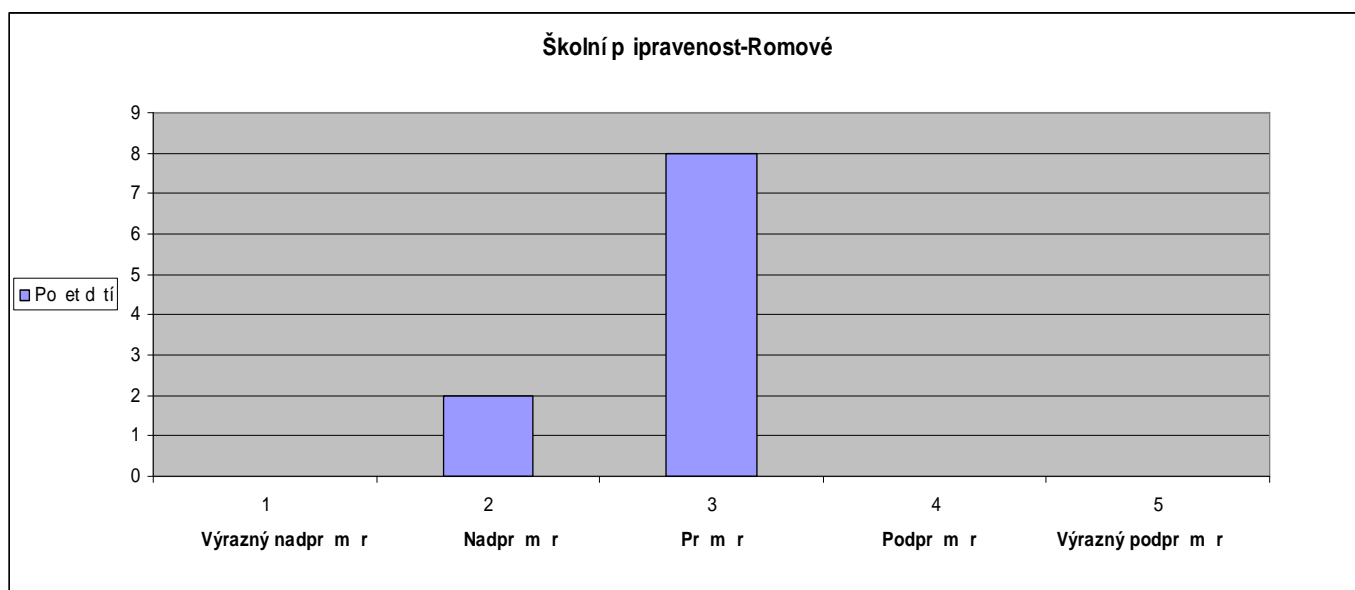
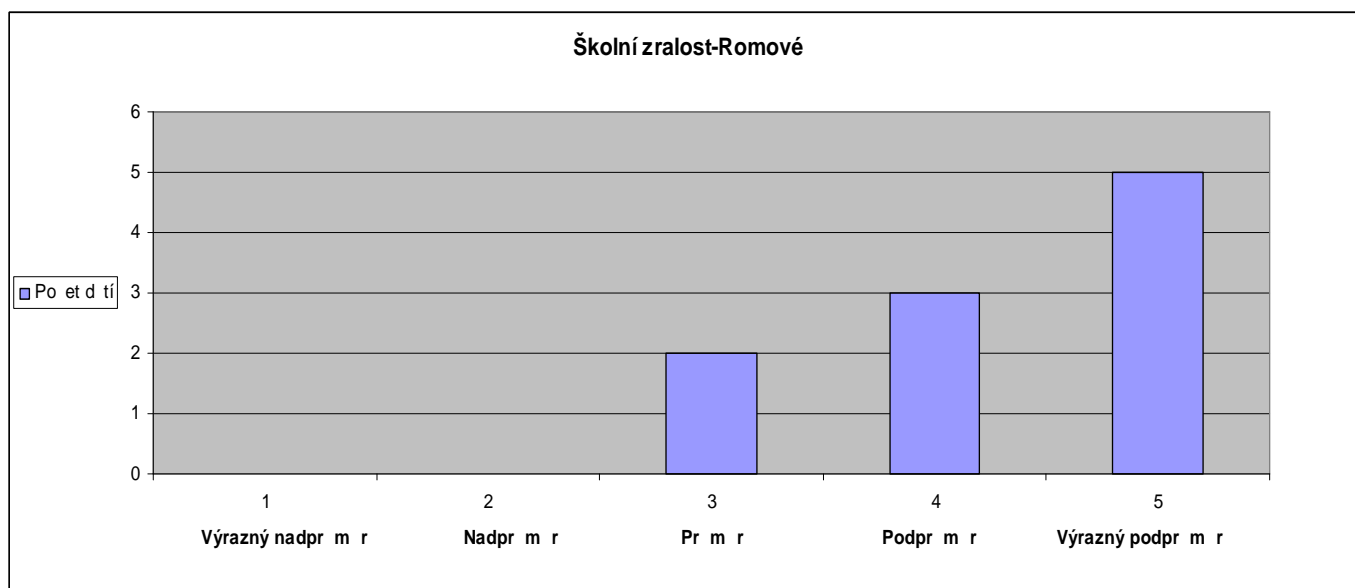
výrazný nadprůměrný výsledek	+24 a lepší	0 dětí
nadprůměrný výsledek	+14 až +23	6 dětí
průměrný výsledek	0 až +13	15 dětí
podprůměrný výsledek	-1 až -10	8 dětí
výrazný podprůměrný výsledek	-11 a horší	1 dítě

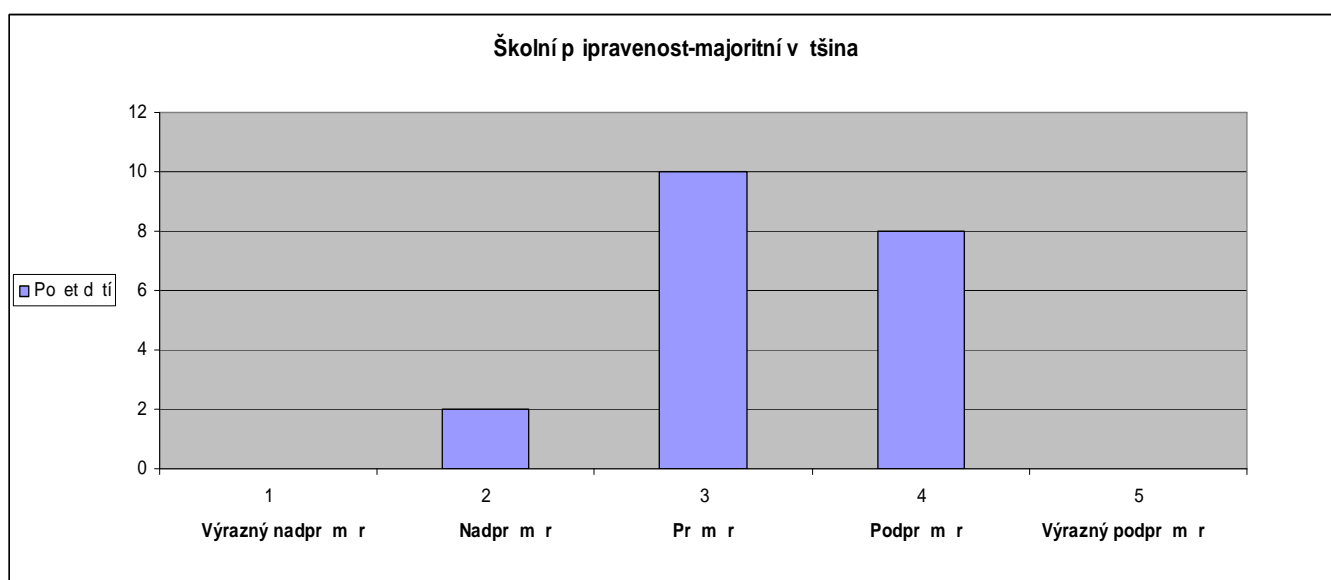
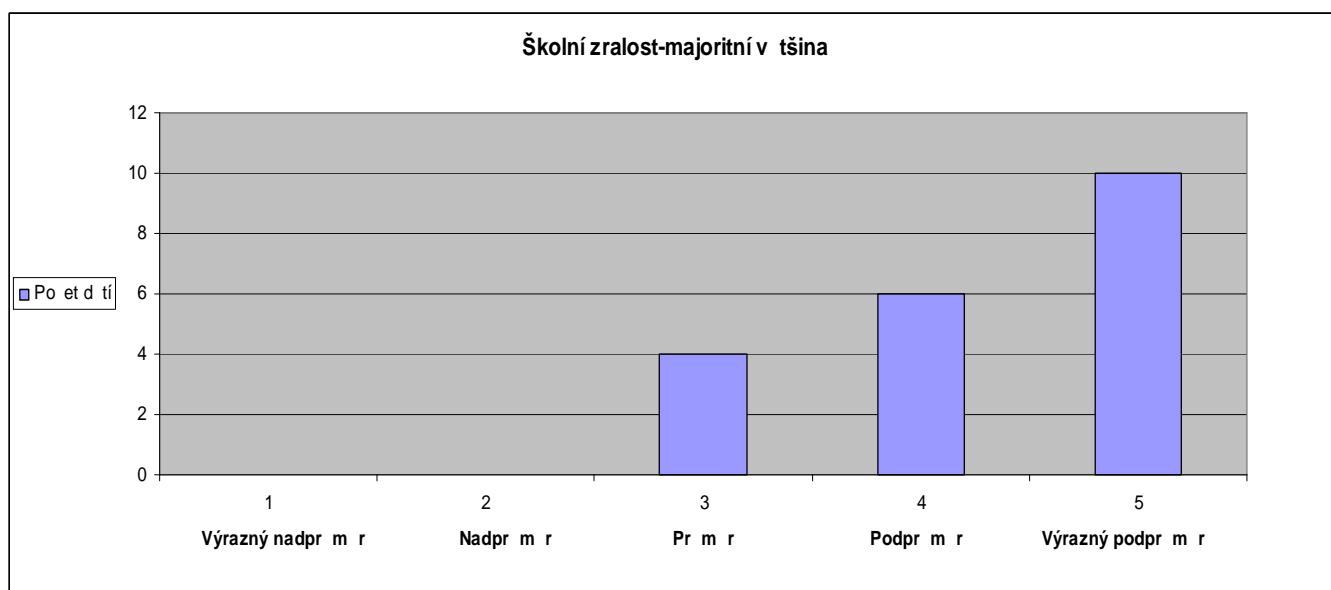
3.5.3 Interpretace výsledků

Na základě výsledků šetření je patrné, že v „Testu verbálního myšlení“ bylo dítmi dosaženo výrazně lepších výsledků, než v „Jiráskově testu školní zralosti“. Úroveň školní zralosti je opravdu na velmi nízké úrovni, nebo šestnáct dětí dosáhlo velmi slabé úrovně a průměrného výsledku dosáhly pouze tři děti. Ne tak tomu bylo u „Testu verbálního myšlení“, který vyjadřuje spíše školní připravenost. V tomto testu ze 30 dětí polovina dosáhla průměrného výsledku a dokonce šest dětí nadprůměrného výsledku.



Je tak zřejmé, že děti z nepodnikatelského prostředí mají větší deficit v úrovni školní zralosti, než ve školní připravenosti. Výsledky obou testů byly zkorigovány ze šestistupňové škály „Jiráskova testu školní zralosti“ na pětistupňové hodnocení, jako tomu je u „Testu verbálního myšlení“, aby byly obě metody srovnatelné. Výsledky a rozdíl je takto velmi zřejmý. Rozdíl mezi úrovní školní zralosti a připraveností je překvapující, zejména v tom, že se na něm nemalou částí podílejí romské děti. Pro porovnání úrovně školní zralosti a připravenosti romských dětí a dětí majoritní většiny byly vytvořeny následné srovnávací grafy. Předpoklad 1 d) výsledky podskupiny romských dětí i dětí majoritní většiny budou dosahovat shodných procentuálních parametrů se tak nepotvrdil.





Není bez zajímavosti, že romské d t i dosáhly ve školní p ipravenosti lepších výsledk , než d t i majoritní v tšiny. D t i majoritní v tšiny klesly ve výsledcích až do pásma podpr m ru, zatímco romské d t i z staly v pr m ru a nadpr m ru. Domnívám se, že je tomu tak proto, že pozitivem romské komunity, sourozenecké vazby, které áste n dokáží nahradit v p ípad selhání rodi e. Dá se vyvodit, že romské d t i z nepodn tného prostředí jsou po stránce verbální, která znázor uje školní p ipravenost, lépe, než d t i majoritní v tšiny.

Selže-li v rodinách majoritní v tšiny pé e o dít , nemá ji kdo nahradit, nebo tyto d ti bu sourozence nemají a nebo se jim sourozenci nev nují. Vazby nefungují tak, jako u rom , že starší sourozenci pe ují o své mladší sourozence. D ti majoritní v tšiny jsou tak bez „vedoucího“ vzoru, nedostává se jim žádných podn t , oproti d tem romským, kterým se od sourozcenc podn t dostává. Romské d ti spole n sledují veškerá d ní v okolním sv t , sledují televizi a na základ spole ného d ní starší d ti u í mladší d ti pojm m. Vzhledem k tomu, že celková úrove rozumových schopností je u romské populace podle empirických šet ení celkov snížena, nemohou dosáhnout ve školní zralosti bez cíleného pedagogického vedení lepších výsledk . Romské d ti vzhledem k výrazným emocionálním sourozeneckým vazbám nejsou osamoceny ani v prost edí mimo rodinu. D ti majoritní v tšiny mají oproti nim daleko v tší emo ní problémy, nebo jsou v prost edí DDÚ osamoceny. Je zapot ebí tyto d ti mnohem více emo n sytit a dávat jim pocit bezpe í a stability.

3.6 Ozdravný vliv DDÚ

P i práci s t mito d tmi je velmi povzbuzující, když je úrove d tí na konci pobytu v DDÚ znateln lepší, než tomu bylo p i p íjetí dít e. Pro p íklad, že d ti dokáží ud lat velké pokroky ve svém celkovém rozvoji, když je jim poskytnuta pat i ná pé e. Pro potvrzení t etího p edpokladu je uvedena následující kazuistika jedince, který pobýval vyjím e v DDÚ šest m síc . Vznikla tak možnost srovnání úrovn školní zralosti a p ípravenosti po uplynutí tohoto období, nebo v ostatních p ípadech tato možnost není. D ti jsou v DDÚ šet eny maximáln po dobu t ech m síc a i v takové krátké dob dokáží dosáhnout velmi dobrých výsledk . Výsledky však nejsou tolik výrazné, jako je tomu v následujícím p ípad , který je uveden níže. S chlapcem bylo provedeno šet ení školní zralosti a p ípravenosti „Jiráskovým testem školní zralosti“ a „Testem verbálního myšlení“ (p íloha .5).

3.6.1 Kazuistika

Z anamnestických dat vyplývá, že se jedná o šestiletého chlapce, umíst ného do DDÚ z d vodu zanedbávání matkou a neadekvátních bytových podmínek. Otec nastoupil do výkonu trestu odn tí svobody a matka prostituovala. ásto st ídala s hochem místa pobytu, chlapec byl nucen pobývat v restauracích a hotelích, kde matka shán la klientelu.

asto jej hlídaly cizí osoby a chlapec tak neměl dostatečné zázemí ke svému rozvoji. Proto byl na základě předložení matce odebrán a umístěn v DDÚ, kde se rozhodovalo o jeho dalším umístění. Vzhledem k tomu, že se matce dávala „šance“ chlapce dostat zpět do péče za splnění podmínek bydlení a změny životního stylu, chlapec tak pobýval v DDÚ šest měsíců.

Kognitivní vývoj dítěte:

Chlapec zná své jméno a příjmení, ví, jak se jmenují rodiče, zná místo svého povodního bydliště i místa, ve kterých pobýval s matkou, je velmi zvědavý, rychle vstřebává informace, vnímá tvar, velikost, barvu, vnímání je analytické. V prostorových vztazích se orientuje, určí, co je vpravo, vlevo, nahoře, dole, vpředu, vzadu, poslední, první, uprostřed atp. Věse se orientuje špatně, části dne nezná, roční období a měsíce také ne, hodiny nezná. Způsob myšlení vychází z konkrétních poznatků, převažuje konkrétní názorné myšlení, nedokáže zobecnovat, logické myšlení je na dobré úrovni. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je v normě, pamatuje si texty básní a písní, dokáže vyprávět delší příběhy. Chlapec je velmi zvědavý, vydrží se koncentrovat na zadaný úkol velmi dlouho, chce se velmi mnoho dovtípit. Je velmi dobře rozvinuta po všech stránkách, slovní zásoba odpovídá věku, výslovnost je správná včetně „r“ a „t“. V oblasti hrubé motoriky je na dobré úrovni. Chlapec je obratný a pohyblivý, rád sportuje, jemná motorika a grafomotorika nejsou plně rozvinuty, je zapotřebí cvičení. Sociální vztahy s vrstevníky jsou dobré, je velmi vstupný, navozuje hry a sám je iniciátor. Ve vztahu k rodině je spousta nejasností, nedokáže vyhodnotit vztah k matce, který je plný rozporů. V sebeobsluze je naprosto samostatný, hygienické návyky má správně osvojeny. Po návštěvě matky je vždy smutný, dokáže být i agresivní k ostatním dětem, těžce nese odloučení, velmi touží po vítěztví, je rád první.

Vyšetření „Jiráskovým testem školní zralosti“ a „Testem verbálního myšlení“:

Na počátku pobytu po překonání adaptačního období byl chlapec šetřen testovou metodou „Jiráskův test školní zralosti“ a na něj navazující „Test verbálního myšlení“ (příloha 5).

Kresba mužské postavy: primitivní kresba s trupem, končetiny jsou vyjádřeny jednoduchou čarou, hodnoceno 4 body.

Nápodobá psacího písma: jedná se o mání, hodnoceno 5 body.

Obkreslení skupiny teček: obsahuje tečky, nedodržel tvar, hodnoceno 4 body.

Celkem dosáhl počtu 13 bodů, což znamená velmi slabou úroveň.

Po uplynutí pti m síc pobytu v DDÚ a každodenních innostech v MŠ p i DDÚ byly ud lány s chlapcem stejné testy, jako na po átku pobytu (p íloha . 26).

Kresba mužské postavy: postava má hlavu, trup a kon etiny kreslené dvojitou árou, chybí krk a prsty, obli ej obsahuje detaily, 2 body.

Nápodoba psacího písma: s p edlohou se podobají dv písma, celek tvo í ádku „písma“, 4 body.

Obkreslení skupiny te ek: obrazec se již nepodobá p edloze, obsahuje te ky, kterých je více, než dvacet, 4 body.

Celkem dosáhl +10 bod , což znamená slabší pr m r.1

V porovnání test na po átku pobytu a na konci pobytu je z ejmé veliké zlepšení. Test školní zralosti prokázal posun z pásma velmi slabé úrovn do pásma slabšího pr m ru. Test verbálního myšlení z pásma pr m rného výsledku do pásma nadpr m rného výsledku. Veliký posun je v kresb , kdy je obrázek obsahov mnohem bohatší oproti první kresb , dá se vyhodnotit tak, že chlapec dostal v novém prost edí bohatší vjemy a celkov dozrál po stránce kognitivní i sociální. V DDÚ si našel n kolik vztahových osob, kamaráda Lukáše, pana vychovatele z odd lení starších d tí (je zde zjevná pot eba mužského vzoru). Získal velké množství pozitivních podn t hlavn ve form zajímavých inností v MŠ, sportovních aktivit – chlapec velmi rád hraje kopanou a to mu bylo umožn no ve sportovních aktivitách s chlapci z prvního stupn ZŠ p i DDÚ. Chlapec byl umíst n v D tském domov , byl mu ud len odklad povinné školní docházky a za al navšt vovat MŠ b žného typu.

V kazuistice bylo popsáno zlepšení v oblastech rozumových schopností, sociální zralosti a emo ních projevech. Byl tak potvrzen p edpoklad . 3.

1 Ve verbálním testu odpov d l na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) 0, 4) 0, 5) 0, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -3, 11) 0, 12) 2, 13) 3, 14) 0, 15) 0, 16) 4, 17) 2, 18) 2, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhl +4 body, což znamená pr m rný výsledek.

Ve verbálním testu odpov d l na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) 0, 6) 1, 7) 1, 8) 0, 9) 0, 10) 0, 11) 1, 12) 2, 13) 3, 14) 2, 15) 0, 16) 4, 17) 0, 18) 4, 19) 5, 20) 0.

Celkem dosáhl +23 bod , což znamená nadpr m rný výsledek

3.6.2 Vyrovnávání negativních projevů dětí

- ověření předpokladu .3

Po příchodu do DDÚ se u dětí objevuje řada negativních projevů, které se objevují i v běžných denních činnostech. Úkolem pedagogických pracovníků je tyto nedostatky usměrňovat a pokud možno odstraňovat. Pro přehlednost v této oblasti byla vytvořena řada škál, podle kterých jsou děti hodnoceny v jejich pozitivních a negativních projevech. Východiskem k vytvoření vlastních škál byly negativních a pozitivních projevy dětí podle Pešatové (2007) podle kterých byly autorkou BP vytvořeny škály ve stávajících podmínkách MŠ (příloha .6). Bylo vybráno deset dětí ve věku 4 – 7 let s problémy v chování, které byly posuzovány podle stanovených škál na počátku a konci pobytu v DDÚ. Byla použita metoda pozorování v průběhu dvou měsíců pobytu dítěte v zařízení. Z tohoto šetření vyplynuly následující kasuistiky dětí. Tímto způsobem byl ověřován předpoklad .3.

1. Verunka, v k 4 roky

Po příchodu do nového prostředí se pohybovala na škále negativních projevů takto:

Nemá zájem o hru, jídlo patlá, při sebeobsluze je plativá. Při řízených činnostech vyrušuje, při pobytu venku je apatická, nemá zájem o hry na zahradě. Před usnutím pláče, stýská se jí po matce. Ke konci pobytu přišlo chování do škál pozitivních projevů a dívka si začala sama hrát s dětmi, najedla se sama lžičkou a oblékla se s pomocí dospělého. Při řízených činnostech projevovala aktivitu, činnosti jí velice zaujaly. Na pobyty venku se těšila, ráda si hrála na pískovišti. Ve spánku se občas pomohla, ale vždy usnula bez pláče.

2. Simonka, v k 6 let

Po příchodu do nového prostředí byla dítětem a chovala se agresivně, zlostně pobíhala po jídelním místě jídla. Při sebeobsluze, hlavně oblékání byla zlostná, nechťla se oblékat. Při řízených činnostech upoutávala pozornost agresivitou, strkala do dětí, bila je. Při pobytech venku docházelo k astým záchvatům zlosti, nechťla chodit na vycházky. Před usnutím byla neklidná, pevracela se na lžku. Ke konci pobytu přišlo negativní chování do škál pozitivních projevů a dívka si začala hrát sama. Do her s vrstevníky se zapojovala, ale málo. Naučila se jíst příborem, sama se oblékla, do řízených činností se částečně zapojila, ale občas

vyrušovala. Na pobyty venku si zvykla a záchvaty zlosti se již neobjevovaly. Večer v klidu usínala a nepomohla se.

3. Dominik, v k 6 let

Po příchodu do nového prostředí byl dítěti pích a bral jim hračky. Nedokázal si hrát s vrstevníky. Při jídle házel s jídlem a dával naschvály. Při sebeobsluze byl často agresivní, odmítal se oblékat přesto, že to uměl. Při řízenýchinnostech často upoutával pozornost agresivitou – převrátil židli, uhodil dítě. Při pobytech venku nebo před pobytem venku se vztekal. Ve spánku měl noční dých. Po ukončení pobytu se u chlapce projevíly pozitivní tendence. Hrál si sám, přítomnost vrstevníků jej sice zlobila, ale sám je nenapadal. Stoloval i přiborem, při sebeobsluze nepotřeboval pomoc. V řízenýchinnostech projevoval aktivitu, velmi jej motivovala pochvala a odměna. Při pobytech venku pomáhal s mladšími dětmi, ke stejným starším dětem se choval odtažitě. Noční dých ustoupily a chlapec usínal klidně bez pomoci.

4. Míra, v k 6 let

Na počátku pobytu v novém prostředí si neuměl hrát, pouze bral hračky dětem, které potom zahodil. Při jídle odbíhal, jídlu se věnoval pouze, když měl opravdu veliký hlad. Oblékat se nechtěl, apaticky seděl. Při řízenýchinnostech vyhledával jinouinnost, chodil po třídě a rušil ostatní děti. Pobyty venku často odmítal, hlavně vycházky. Před spánkem vždy plakal a odmítal ležet na lůžku. Ke konci se chování zlepšilo a chlapec začal objevovat nové hračky. Od ostatních dětí „okoukal“, jak si hrají. Při jídle vždy seděl u stolu a věnoval se jídlu. Naučil se používat přibor, sám se oblékat s menší pomocí. Do řízenýchinností se vždy zapojoval a byl soustředěný, nevyrušoval. Na pobyty venku si postupně zvykl, rád jezdil na kolebáčce. Usínal klidně a nepomohl se.

5. Samuel, v k 5 let

Po příchodu do nového prostředí byl zlostný, často bil děti při hrách, ale i mimo hru. Jídlo patlal, neuměl správně držet lžící. Oblékat se nechtěl a byl zlostný, když tak měl uinit. Řízenýminnostem nevěnoval pozornost, poše uchoval děti. Při pobytech venku se několikrát pokoušel utéci. Před spánkem byl neklidný, nemohl usnout.

Po dvoum sí ním pobytu v DDÚ se jeho chování velmi zlepšilo a chlapec si již dokázal hrát bez agrese k vrstevník m. Rád kreslil, stav l si koleje pro vlá ek a hrál si rad ji sám. Nau il se jíst p íborem a oblékl se s menší dopomocí. P í ízených innostech vždy projevoval aktivitu bez agrese. Na pobyty venku se t šil, rád jezdil na kolob žce a hrál mí ové hry. P ed usnutím poslouchal pohádku a p í té v klidu usínal.

6. Nikolka, v k 6 let

V novém prost edí si zvykala pom rn dlouho, neum la si hrát s vrstevníky, brala jim hra ky. Jídlo sama nesn dla, musela být asto pobízena. P í sebeobsluze byla zlostná a projevovala agresivitu k vrstevník m i dosp lým astými slovními útoky. ízené innosti dokázala rozvrátit agresívními výbuchy. P í pobytech venku byla apatická, n kdy pobyty venku odmítala. Na l žku usínala velmi neklidn . Na konci se negativní projevy upravily a dívka byla velmi společná, dokázala sama d tem navodit hru a sama jí vedla. D ti jí p írozen respektovaly, agresivní projevy ustoupily. Stolovala íst p íborem, p í sebeobsluze stihla ještě pomoci oblékat mladší d ti. Respektovala pokyny dosp lých a do ízených inností se zapojovala s chutí a plnila úkoly s menší dopomocí dosp lého. Na pobyty venku se t šila a vodila i mladší d ti. Spala klidn , nepomo ovala se.

7. Rade ek, v k 5 let

Po p íchodu do nového prost edí byl velmi agresivní, bral d tem hra ky a d ti bil, nedokázal se zabavit žádnou hrou ani pod vedením u ítelky. Jídlem házel, poš uchoval ostatní d ti a rušil je p í jídle. V sebeobsluze byl nesamostatný, nedokázal se obléci, vy ístit si zuby. P í ízených innostech vyžadoval konat jinou innost. P í pobytech venku byl apatický, na zahrad posedával na lavi ce a plakal. Na l žku p ed usnutím byl neklidný a rovn ž plakal. Po dobu pobytu se jeho chování výrazn zlepšilo a za al si hrát, nenapadal vrstevníky, dokázal si hrát i v kolektivu d tí. Stoloval íst p íborem a dokázal se sám obléci. Úkoly p í ízených innostech plnil rád a rád „sklízal“ pochvaly. P í pobytech venku se staral o mladší d ti – houpal je na houpa kách. Usínal klidn a nepomo oval se. Celkov byl velmi pozitivn nalad n a projevoval p íze u ítekám.

8. Dominik, v k 4 roky

Po p íchodu do nového prost edí nem l zájem o hru, sed l u stole ku a plakal. Jídlo patlal, n kdy zase hlтал. Byl nesamostatný v sebeobsluze, ásto bezradný. P i ízených innostech rušil ostatní a p i pobytech venku byl apatický, nehrál si, ani p i vycházce nejevil zájem o okolí. P ed spaním ásto plakal a nemohl usnout. V pr b hu pobytu se chování upravilo a chlapec si dokázal hrát s d tmi, íst stolovat a najíst se sám lžící. Oblékal se s dopomocí, ale snažil se alespo ásti od v obléci sám. Rád se zapojoval do ízených inností a úkoly plnil s dopomocí u ítelky. Na pobyty venku se t šil, hlavn na zahradu, kde se klouzal na skluzavce a houpal na houpa kách, rád jezdil na t íkolce. Pokyny u ítelky se nau il respektovat, p ed spánkem již neplakal, usínal klidn a nepomo il se.

9. Erik, v k 7 let

Po p íchodu do nového prost edí si neum l hrát s vrstevníky. ásto jim bral hra ky a pral se s nimi. P i jídle nebyl v klidu, ob as házel jídlem a agresivn slovn úto il na d ti. P i sebeobsluze se necht l oblékat, byl zlostný, když se po n m vyžadovala samostatnost. P i ízených innostech ásto upoutával pozornost vyrušováním a agresivitou. P i pobytech venku bil d ti a nehrál si s nimi. P ed spánkem byl neklidný, odmítal ležet na l žku. V pr b hu pobytu se nau il hrát s d tmi, sám dokázal navodit hru. Nau il se stolovat íst p íborem a dokázal obléknout sebe i pomoci mladším d tem. Rád se zapojoval do ízených inností a dokázal plnit úkoly sám. P i pobytu venku pomáhal vodit mladší d ti. U pohádky p ed spaním v klidu usínal.

10. Nikolka, v k 4 roky

V novém prost edí si zvykala pom rn dlouho, ásto si vynucovala pozornost u ítelky pouze pro sebe, cht la aby si s ní n kdo hrál a vrstevníky nevyhledávala. P i sebeobsluze byla ásto bezradná a pla tivá, nechala se oblékat, sama se nenajedla. P i ízených innostech rušila a vyžadovala pozornost op t pouze pro sebe. P i pobytech venku byla apatická, cht la vodit za ruku a být stále s u ítelkou. P ed spaním plakala a musela být ásto pochována a uspávána hlazením. Na konci pobytu se negativní projevy upravily, hol i ka za ala být samostatná, hrála si s d tmi, s panenkami a ko árkem. Dokázala se obléci s dopomocí a najedla se schutí sama lži kou. P i ízených innostech byla pozorná, respektovala pokyny u ítelky a u ítelka byla jejím vzorem. Na pobyty venku se t šila, jezdila na zahrad na d tském „odstrkovadle“ a

tvořila na pískovišti s ostatními dětmi. U pohádky před spaním usínala ale pomalu se.

Zpěšlého šetření je zřejmé, že děti se v novém nezávadovém prostředí rychle adaptují a jejich negativní projevy odeznívají a jsou naučeny nové vzorce chování. Píroženou cestou hry, pravidelným režimem dne, správnými vzory a láskyplným pístupem dospělých jsou v dtech se pípádné projevy negativních emočních obsahů emují na prožitky a návyky kladné, prosociální. Dti jsou tak pípaveny k tomu, aby mohly v novém místě dalšího pobytu navštívovat MŠ bžného typu, dovolují-li to kognitivní schopnosti dítěte nebo jiná omezení. Tetí předpoklad této BP se tak tímto potvrdil.

3.7 Shrnutí výsledků praktické části a diskuze

V praktické části, jako hlavní šetření, který pokrývá cíl BP a stanovené předpoklady zjišťují úroveň školní zralosti a připravenosti dětí ve věku 5,5 – 7 let v souvislosti se sociálně nepodpočným prostředím, bylo provedeno šetření školní zralosti a připravenosti tímto testy: „Jiráskův test školní zralosti“ a „Test verbálního myšlení“ (Jirásek).

Předpoklad 1.a) nejméně u 70% dětí ze šetřeného vzorku bude zjištěna podprůměrná nebo vysoce podprůměrná úroveň školní zralosti se potvrdil ze 66%.

Předpoklad 1.b) nejméně u 45% dětí ze šetřeného vzorku bude zjištěna podprůměrná nebo vysoce podprůměrná školní připravenost se potvrdil ze 33%.

Předpoklad 1.c) rozdíl ve výsledku mezi šetřením školní zralosti a připravenosti nebude vyšší, než 25%, bylo zjištěno, že úroveň školní připravenosti je o 33% na lepší úrovni, než školní zralost. Celkově je však úroveň školní zralosti a připravenosti na nízké úrovni.

Předpoklad 2. o nutnosti odkladu školní docházky u většiny šetřených dětí vychází z potvrzení předpokladu 1.a) b), že úroveň školní zralosti a připravenosti je na nízké úrovni. U všech šetřených dětí je odklad školní docházky nutný, jestliže v k dítěte toto umožuje. Vzhledem k velmi tžkému posouzení míry zanedbání a míry snížených rozumových schopností je odklad školní docházky pro dítě prospšný z dvodu doplnění znalostí a možností sociálního dozrání dítěte. Je však nutné, aby před nástupem školní docházky byl proveden retest školní zralosti a připravenosti.

V další části bylo uvedeno praktické šetření negativního zasažení dětí a ozdravného vlivu DDÚ v Liberci. Na základě vytvořených škál se potvrdil předpoklad, že děti po ukončení pobytu v DDÚ dosahují lepší úrovně v sebeobsluze, vztazích s vrstevníky, stolování, chování, hra a řízených činnostech. Ozdravný vliv je tak prokazatelný a vliv prostředí v celkovém rozvoji dětí velmi významný.

Je zřejmě sobě nízká úroveň školní zralosti malými zkušenostmi s kresbou? Určitě ano, protože většina dětí nezná v domácím prostředí ani tužku. Neumí ji uchopit a s technikou kresby se dosud nesetkalo. Příkladem je kazuistika chlapce, který pobýval v DDÚ šest měsíců a v „Jiráskově testu školní zralosti“ podruhé velmi úspěšně oproti prvnímu pokusu v začátku pobytu. Je však důležité, že kresba vypovídá o vývojové úrovni dítěte a vzniká tak možnost navázat v dalším postupu k dítěti právě na toto vývojové období.

Promítá se do empirického šetření dozrávání CNS? Samozřejmě, děti v době pobytu dozrávají a ve spojení s učením a vhodným sociálním prostředím mohou dosáhnout pozitivních výsledků. Je mnohdy patrné zrychlené pokračování vývojových období, hlavně těch období, ve kterých bylo dítě zpožděno. Je nutné sledovat, aby dítě na které vývojové období nepěskoilo, vše musí navazovat, nebo právě zde se může zrodit zárodek některé poruchy.

Proč je nutný odklad školní docházky dětí? Samozřejmě je zapotřebí individuální posouzení každého dítěte, ale odklad školní docházky napomáhá tomu, že dítěti potencionální deficit ve vdomostech a dovednostech „dohonit“, dovolují-li to rozumové schopnosti dítěte.

Proč je složité poznat, čím byl deficit způsoben, jestli nedostatečnými rozumovými schopnostmi nebo vlivem nepodnětného prostředí? Dítě z nepodnětného prostředí má zhruba stejné projevy jako dítě mentálně retardované. Teprve zjištěním, zda je tato situace nezvratná, můžeme nastavit plán dalšího rozvoje dítěte.

Jak je to s negativními projevy dětí ze sociálně nepodnětného prostředí? Je zřejmé, že děti z takového prostředí nemohou mít správné vzorce chování, neměly se je kde naučit.

Ne vždy je však příčinou negativního chování nepodnětá prostředí, dále bychom měli být nediodnostikovaná psychická nebo somatická porucha, kterou je třeba zjistit. Ale to je již předmětem dalšího, mnohdy dlouhodobého pozorování, seznámení se zdravotní dokumentací, anamnestickými daty v době prenatální, perinatální a postnatální, je-li v bezce k dispozici a individuální práce s dítětem. V mnohých případech jsou nutná další vyšetření (foniatrické, neurologické, psychiatrické atp.).

3.7.1 Shrnutí ověření předpokladů a navrhovaná opatření

Stanovené předpoklady:

1.a) nejméně u 70% dětí z šetřeného vzorku bude zjištěna podprůměrná nebo vysoce podprůměrná úroveň školní zralosti (dle „Jiráskova testu školní zralosti“) **se potvrdil**. Děti je nutné začlenit do běžných typů MŠ, jestliže není zjištěna psychická nebo somatická porucha. Je nutné se tímto dětem nadále věnovat s velkým úsilím, citově je podporovat a poskytovat jim láskyplné prostředí a velké množství podnětů, které jim umožní získání potřebných v domostí nutných ke vstupu do ZŠ.

1.b) nejméně u 45% dětí z šetřeného vzorku bude zjištěna podprůměrná nebo vysoce podprůměrná školní připravenost (dle „Testu verbálního myšlení“ – Jirásek) **se potvrdil**. Je nutné poskytovat dětem správné mluvní vzory, podporovat u nich přátelské vztahy ke vrstevníkům, naučit je respektovat pravidla a pokyny dospělých. Podporovat u dětí zvědavost a sebeovládání, aby jejich školní připravenost byla na vyšší úrovni.

1.c) rozdíl ve výsledku mezi šetřením školní zralosti a školní připravenosti nebude vyšší, než 25% **se potvrdil**. Je nutné vzniklý rozdíl přiměřeně kognitivním schopnostem a individuálními zvláštnostmi dítěte vyrovnávat stejně, jako je uvedeno opatření u předpokladu 1.a).

1.d) výsledky šetření školní zralosti a připravenosti podskupiny romských dětí a dětí majoritní většinové společnosti budou dosahovat shodných procentuálních parametrů (dle „Jiráskova testu školní zralosti“ a „Testu verbálního myšlení“ – Jirásek) **se nepotvrdil**, romské děti dosáhly vyšší úrovně školní připravenosti, než děti majoritní většiny. Je zapotřebí u romských dětí podporovat nadále sourozenecké vazby, které jim poskytují jistotu, ale zároveň správné vzorce chování a dostatek podnětů k učení, které by mohly

nedostatky v kognitivní oblasti vyrovnat. Za tímto účelem tyto děti do běžných typů MŠ. Dětí majoritní většiny, které dosáhly nižší úrovně školní připravenosti, poskytovat dobré zázemí, podporovat hledání vztahové osoby, aby se nedostatek v sociální oblasti vyrovnal. Rovněž tímto dětem poskytovat dostatek mluvních vzorů a podnětů k rozvoji informovanosti.

2. nejméně 50% dětí z šetřeného vzorku bude navržen odklad školní docházky na základě šetření úrovně školní zralosti a připravenosti (dle „Jiráskova testu školní zralosti“ a „Testu verbálního myšlení“ – Jirásek) **se potvrdil**. Odklad školní docházky bude navržen 50% dětí ze šetřeného vzorku, nebo úroveň školní zralosti a připravenosti dosahuje podprůměrného a vysoce podprůměrného výsledku. Děti, kterým bude odklad školní docházky navržen, projdou po půl roce retestem školní zralosti a připravenosti. Je nutné děti zařadit do běžného typu MŠ, jestliže není zjištěna psychická nebo somatická porucha, pro kterou by dítě běžný typ MŠ navštěvovat nemohlo a nemělo-li být do běžného typu MŠ zařazeno na základě integrace.

3. bude zjištěna prospěšnost pobytu dětí v DDÚ a pozitivní dopad edukativní činnosti **se potvrdil**. Je nutné se dále vnovat se zvýšenou péčí, zaznamenávat případné nedostatky ve všech oblastech a využít všech dostupných možností k reedukaci dětí.

4. Závěr

Práce mi pomohla k ověření předpokladů, které jsem stanovila a ukázala, že problematika sociálního znevýhodnění je natolik závažná, že je třeba se jí nadále zabývat. Ozdravný vliv DDÚ je z tohoto šetření velmi prokazatelný a je nutné nadále vyhledávat takto postižené děti v co nejnižším věku, aby byla dostatečně dlouhá doba k jejich reedukaci a míra postižení nebyla natolik závažná. Překvapující v této práci bylo, že romské děti dosahují vyšší úrovně školní připravenosti než děti majoritní většiny, což by mělo být pro zainteresované instituce alarmující. Je zapotřebí pomoci rodinám, které se ocitnou bez zaměstnání nebo se dostanou do jiných tíživých situací nejenom sociálními dávkami, ale i včasnou poradenskou intervencí. Zvýšení postavení plnohodnotných rodin společnosti by mělo být primárním úkolem státu, společnost by neměla zvýhodňovat skupiny obyvatel, které nepracují a nechť jí se starat o své děti a podpora plnohodnotné rodiny by měla být větší, než je tomu v současné době.

5. Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1.vyd.Brno: Computer Press,a.s., 2010.

ISBN 978-80-251-2569-4

GULOVÁ, L., ECH, T. *Texty pro pedagogicko - psychologickou přípravu romských asistentů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001.

ISBN 80-7315-011-5

HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Úvod do speciálního poradenství*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002.

ISBN 80-7083-659-8

JAN OUREK, J. *Úvod do sociologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80-7178-749-3

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1.vyd. Praha: Grada, 2006.

ISBN 80-247-1110-9

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie / Patlavost*. 1. vyd. Praha: Beáta Krahulcová – Beakra, 2007.

ISBN 978-80-903863-0-3

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002.

ISBN 80-7178-572-5

MATJÁŠEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005.

ISBN 80-247-0870-1

NOVOTNÁ, M.,KREMLÍKOVÁ,M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: Pedagogické nakladatelství,1997.

ISBN 80-95937-60-3

PEŠATOVÁ, I. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007.

ISBN 978-80-73-72-291-3

PEŠATOVÁ, I., ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do speciální pedagogické a sociální problematiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005.

ISBN 80-7083-985-6

PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007.

ISBN 978-80-7372-268-5

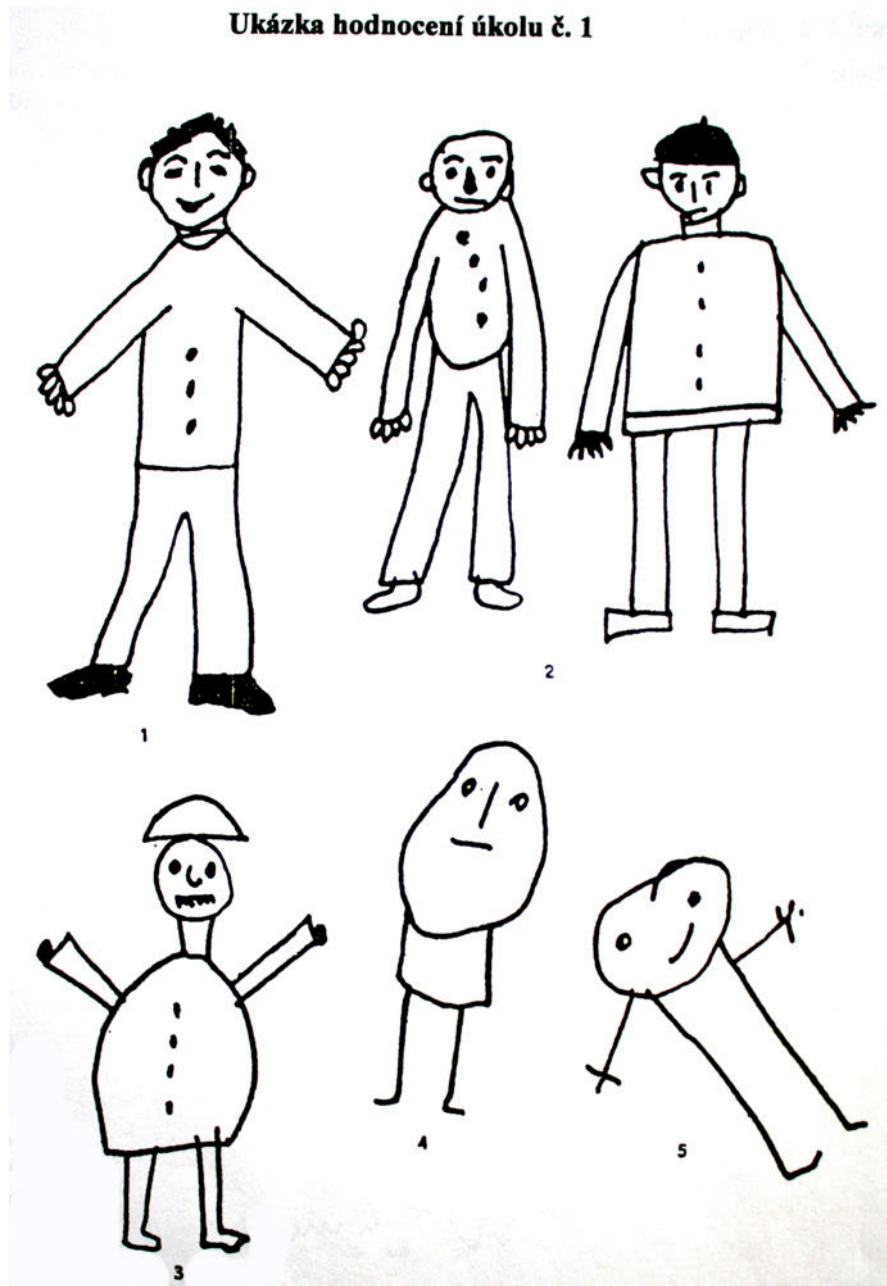
- Í AN, P. *Psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005.
ISBN 80-7178-923-2
- ŠKODOVÁ, E., JEDLI KA, I. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007.
ISBN 978-80-7367-340-6
- ŠVANCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J. *Speciální pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
ISBN 14-363-88
- ŠVINGALOVÁ, D. *Teorie p ípadové práce ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004.
ISBN 80-7083-819-1
- ŠVINGALOVÁ, D. *Úvod do vývojové psychologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006.
ISBN 80-7372-057-4
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte p edškolního v ku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000.
ISBN 80-7083-369-6
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika p edškolního v ku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007.
ISBN 978-80-7372-213-5
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido, 1998.
ISBN 80-7315-071-9

7. Seznam příloh

.1 „Jirásk v test školní zralosti“	55
.2 „Test verbálního myšlení“- Jirásek.....	59
.3 Šetění – „Jirásk v test školní zralosti“	61
.4 Šetění – „Test verbálního myšlení“	81
.5 Kazuistika – šetění pomocí „Jiráskova testu školní zralosti“ ...	61
.6 Škály negativních a pozitivních projevů	88

Příloha . 1 „Jirásk v test školní zralosti“

Ukázka hodnocení úkolu č. 1



Ukázka hodnocení úkolu č. 2

Vís kupa.

Vís kupa.

Vís kupa

Vís kupa.

Vís kupa

Ukázka hodnocení úkolu č. 3



sou et bod 3 – 5 výrazný nadpr m r

sou et bod 6 nadpr m r

sou et bod 7 – 9 pr m r

sou et bod 12 podpr m r

sou et bod 13 – 15 velmi slabá úrove

Hodnocení výkonu testu v jednotlivých úkolech je následující (možnost dosažení 1 – 5 bod)

Úkol . 1 Kresba mužské postavy

1 bod: Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není v tšii, než trup. Na hlavě jsou vlasy nebo epice a uši, v obličeji nos, oči a ústa. Paže jsou zakončeny prsty, nohy jsou dole zahnuté, je vyjádřeno mužské oblečení. Postava je nakreslena synteticky. 2 body: Splnění všech požadavků jako na jedničku, kromě syntetického způsobu zobrazení. Mohou chybět části – krk, vlasy, jeden prst ruky nebo však část obličeje. 3 body: Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy kresleny dvojitou čarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel. 4 body: Primitivní kresba s trupem. Končetiny – stačí jeden pár jsou vyjádřeny jednoduchými čarami. 5 bod : Chybí jasné zobrazení trupu nebo páru končetin – „hlavonožec“ nebo jeho pokračování.

Úkol . 2: Nápodoba psacího písma

1 bod: Zcela itelné napodobení napsané p edlohy. Písmena nejsou dvakrát v tšii, než na p edloze. Za áte ní písmeno má výrazn patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve t i slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem j nebo i. Opsaná v ta se neodchyluje od vodorovné linie o více než 30 stupňů. 2 body: Ješt itelné napodobení napsané v ty. Na velikosti písmen a dodržení vodorovné linie nezáleží. 3 body: je patrné len ní alespo na dv části. Lze rozpoznat alespo ty i písmena p edlohy. 4 body: S p edlohou se podobají alespo dv písmena. Celek tvoří ješt ádku písma. 5 bod : márání.

Úkol . 3: Obkreslení skupiny teček

1 bod: Tém dokonalé napodobení p edlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z ádky nebo sloupce. Obrazec m že být zmenšený, zvětšení m že být o polovinu nebo více. Obrazec musí být rovnoběžný s p edlohou.

2 body: Po et i sestavení bodů musí odpovídat p edloze. Lze pominout vychýlení až t í teček o p lší ky mezery mezi ádky nebo sloupci.

3 body: Celek se svým obrysem podobá p edloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více, než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být více než 20 a mén než 7. Toleruje se pootočení o 180 stupňů.

4 body: Obrazec se svým obrysem již nepodobá p edloze, skládá se ješt z teček. Na velikosti obrazce a na počet teček nezáleží, jiné tvary nejsou přípustné – áry.

5 bod : márání.

Příloha 2 „Test verbálního myšlení“ - Jirásek

Otázky testu a hodnocení:

1. Které zvíře je v tísni – kůň nebo pes? kůň 0, špatná odpověď -5
2. Ráno snídáme a v poledne...? obědváme, jíme maso, knedlíky 0, chybné odpovědi -3
3. Ve dne je světlo, v noci je...? tma 0, špatné odpovědi -4
4. Obloha je modrá, tráva je...? zelená 0, špatné odpovědi -4
5. Proč se před příjezdem vlaku zavírají závory? aby se vlak nesrazil s autem, aby pod ním nešel kdo nevěhl 0, špatná odpověď -1
6. Těšná, švestky, hrušky, jablka je? ovoce 1, špatná odpověď -1
7. Co je to Praha, Beroun, Plzeň? města 1, nádraží 0, špatná odpověď -1
8. Kolik je hodin? dobře určeno 4, určeno jen čtvrt, celá 3, nezná hodiny 0
9. Malá kráva je telátko, malý pes je? štěně 1, jahle 0, Jeden ze dvou údajů 0, špatná odpověď -1
10. Podobá se pes více kůře nebo slepici, čímu? kůře, stačí jedna podobnost 0, kůře bez udání znaku podobnosti -1, slepici -3
11. Proč má vozidlo brzdu? dva díly vody 1, jeden díl vody 0, špatná odpověď 0
12. Čím se podobá kladivo a sekera? dva znaky 3, jeden znak 2, špatná odpověď 0
13. Čím se podobá veverka a kůrka? alespoň dva znaky 3, jeden znak 2, špatná 0
14. Čím se liší hřebík a šroub? více podobností 3, šroub se šroubuje, hřebík zatlouká 2, špatná 0
15. Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání jsou...? sporty 3, hry 2, špatná 0
16. Které znáš dopravní prostředky? tři prostředky 4, tři prostředky po vysvětlení co je dopravní prostředek 2, špatná 0
17. Čím se liší starý lovec od mladého? tři znaky 4, jeden nebo dva znaky 2, špatná 0
18. Proč lidé sportují? dva díly vody 4, jeden díl vody 2, špatná 0
19. Proč je špatné, když někdo nepracuje? Ostatní musí pracovat za něho 5, je líný a nevydělá peníze, nemůže si nic koupit 2, špatná 0
20. proč se musí na dopis nalepit známka? Platí se za doručení 5, ten druhý by musel zaplatit pokutu 2, špatná 0

Vyhodnocení „Testu verbálního myšlení:

+ 24 a lepší výrazn nadpr m rný výsledek

+ 14 až + 23 nadpr m rný výsledek

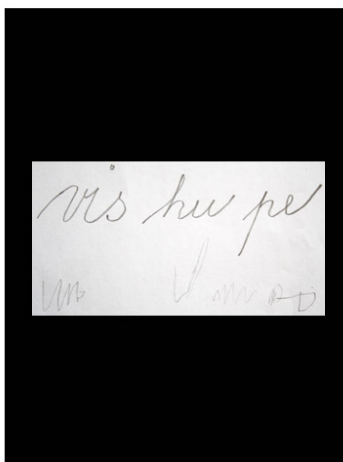
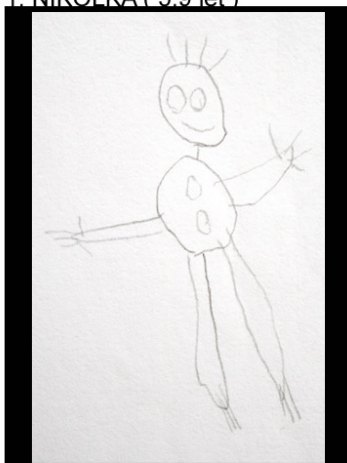
0 až + 13 pr m rný výsledek

- 1 až - 10 podpr m rný výsledek

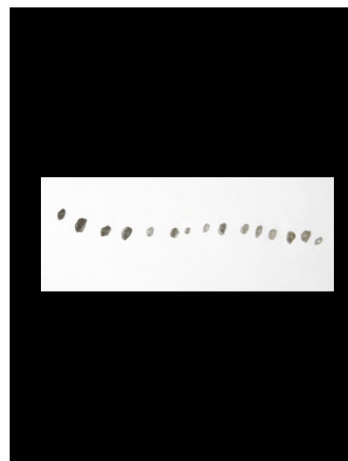
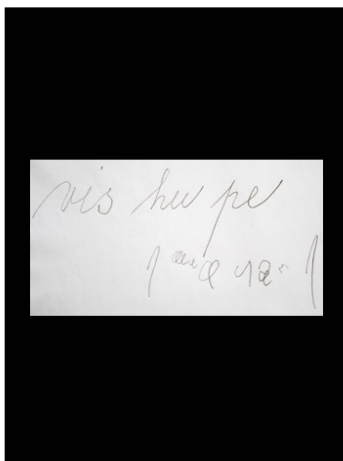
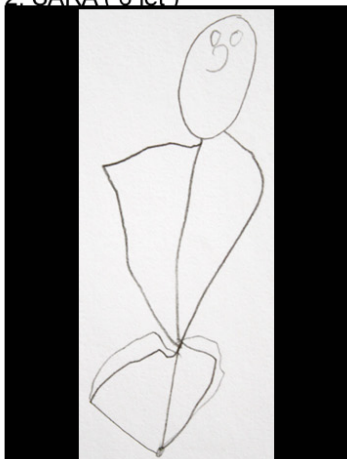
- 11 a horší výrazn podpr m rný výsledek

Příloha 3. Šetření pomocí „Jiráskova testu školní zralosti“

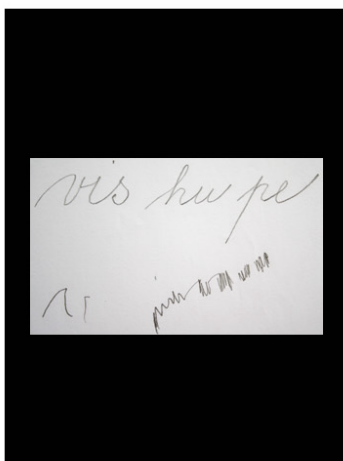
1. NIKOLKA (5.9 let)



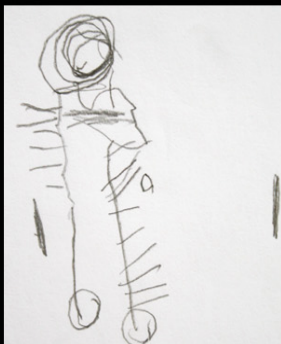
2. SÁRA (6 let)



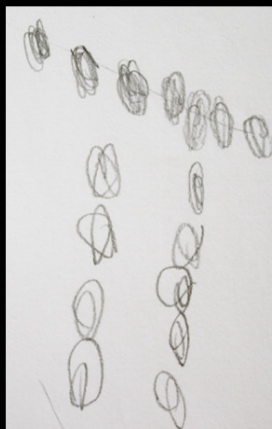
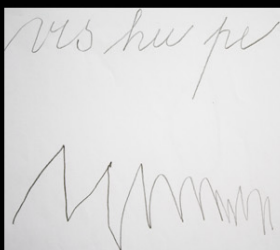
3. IZABELA (5.5 let)



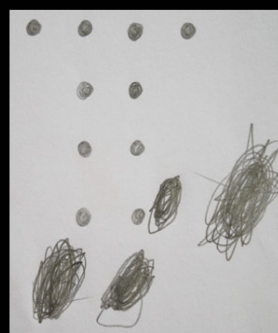
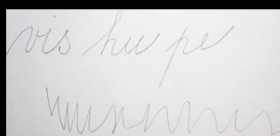
SÁRA (5.5 let)



NIKOLAS (6.5 let)



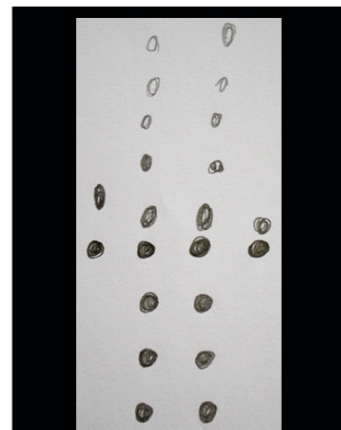
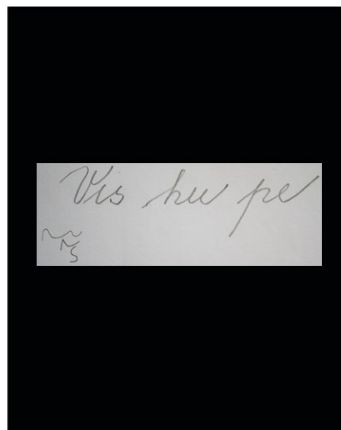
SAŠA (5.5 let)



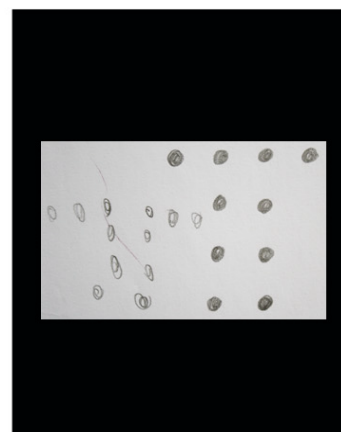
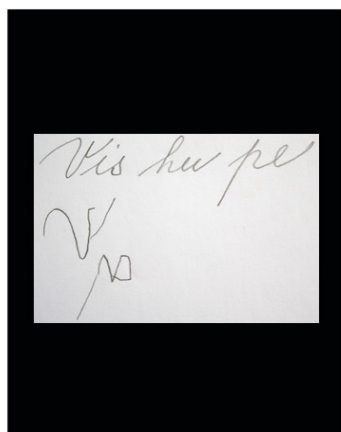
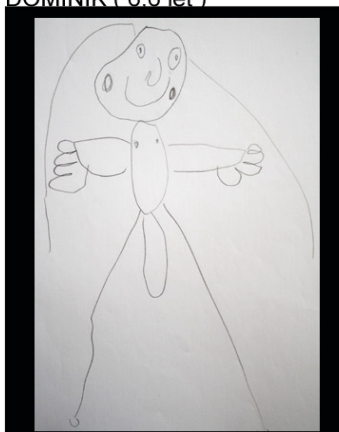
MAREK (5.4 let)



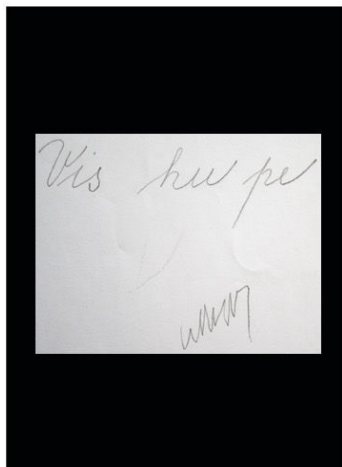
DOMINIKA (5.6 let)



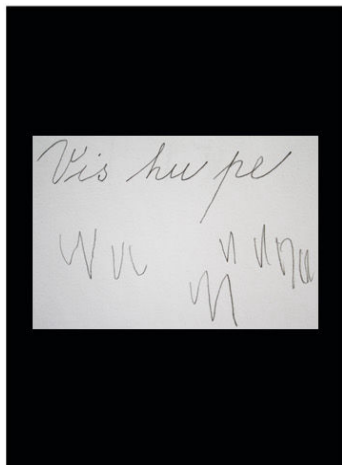
DOMINIK (6.6 let)



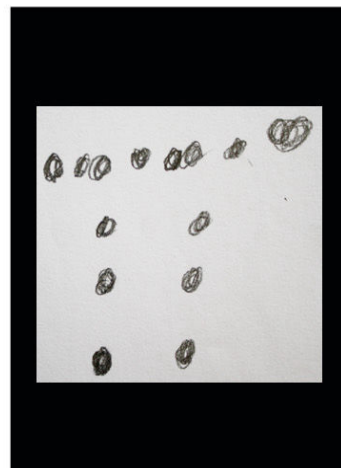
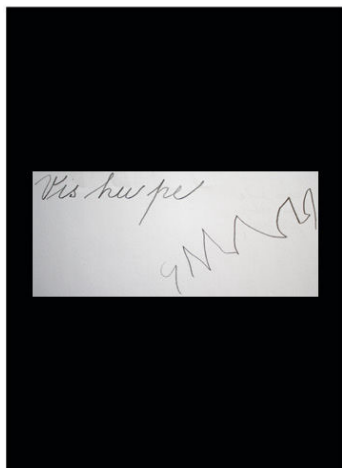
PATRIK (5.5 let)



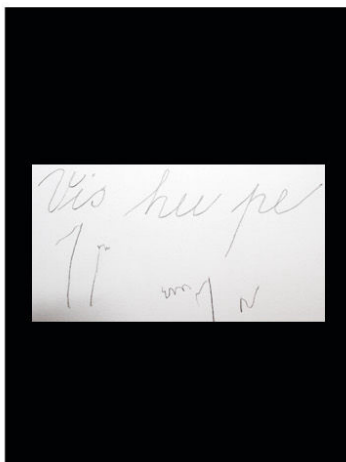
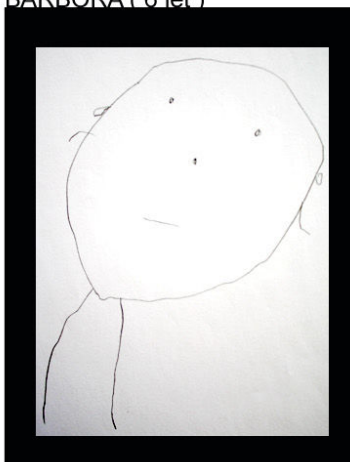
KRISTÝNA (5.5 let)



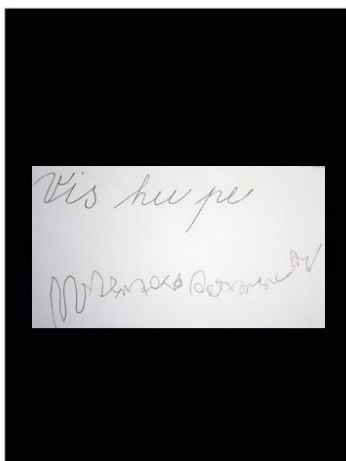
CLAUDIE (6 let)



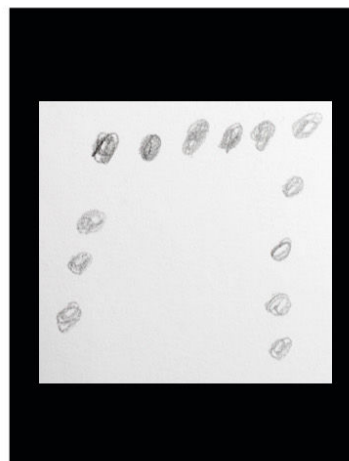
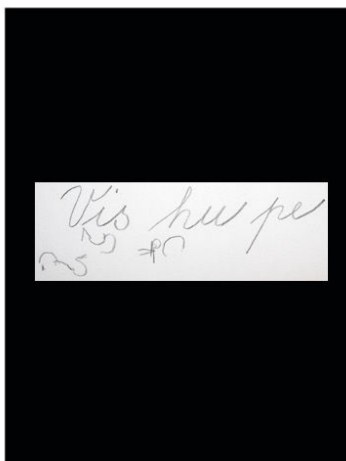
BARBORA (6 let)



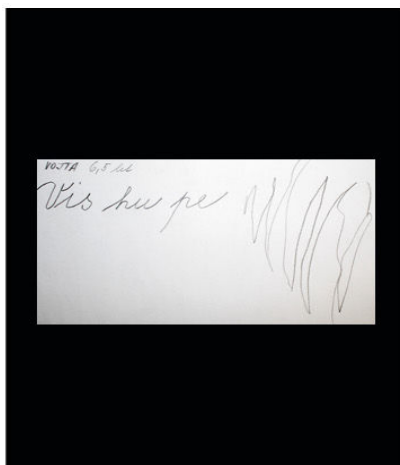
KAČKA (5.9 let)



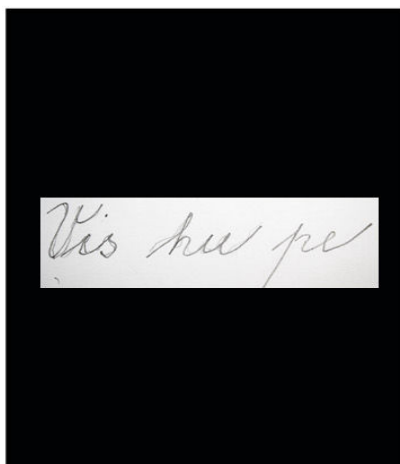
MIRIAM (5.4 let)



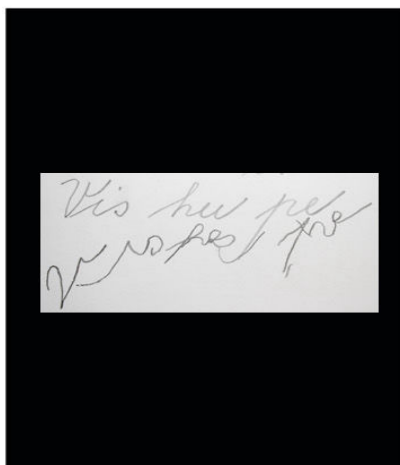
VOJTA (6.5 let)



VLASTIČKA (5.9 let)



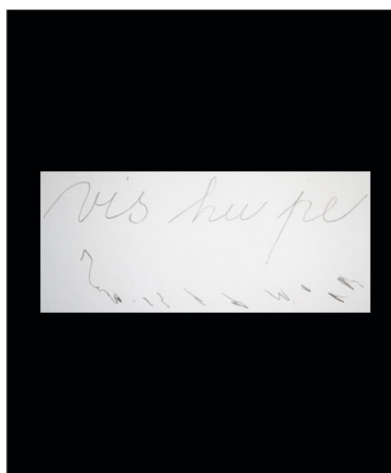
MARUŠKA (7 let)



ANDULKA (7 let)



VALENTÝN (5.5 let)



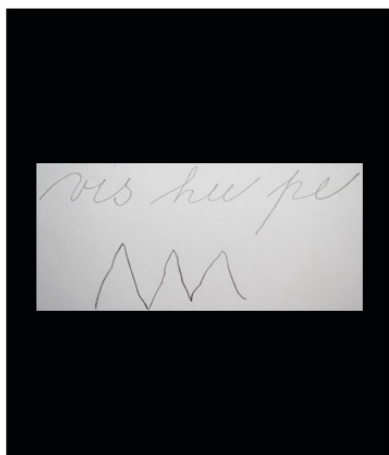
KEVIN (5.5 let)



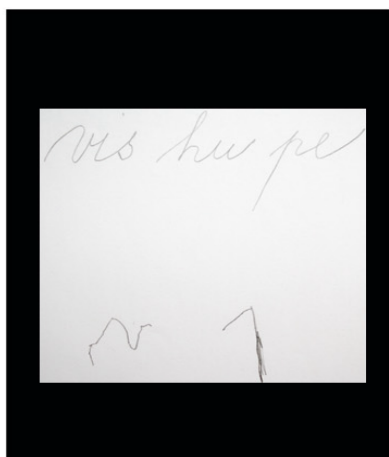
KUBA (6 let)



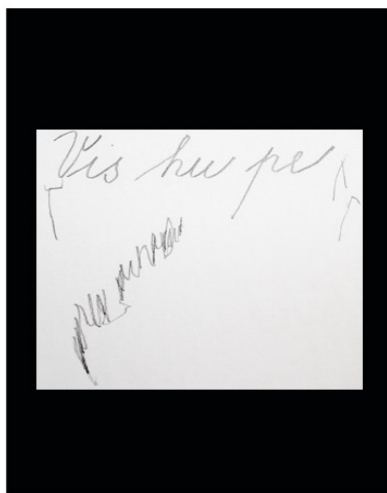
SEBASTIAN (6 let)



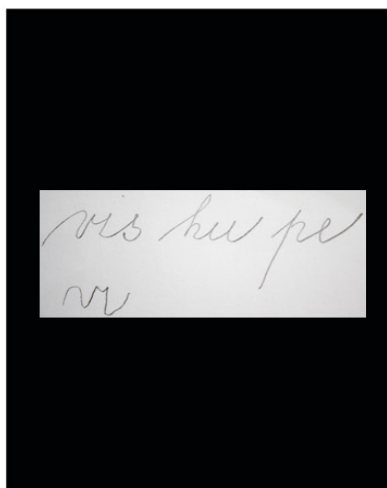
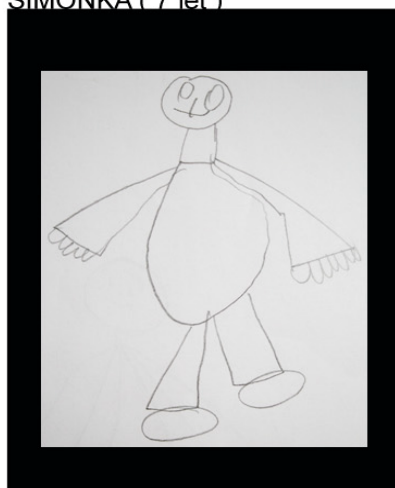
ELIŠKA (5 let)



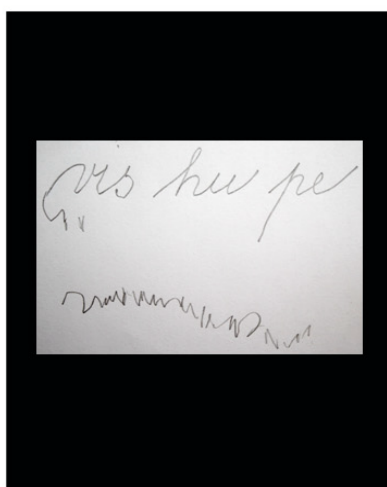
MILÁNEK (5.5 let)



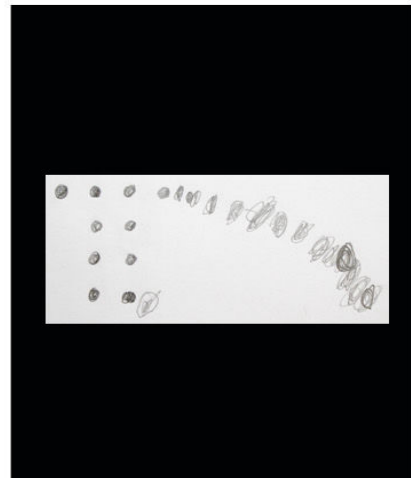
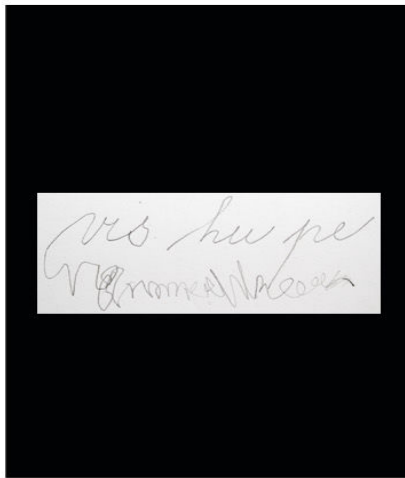
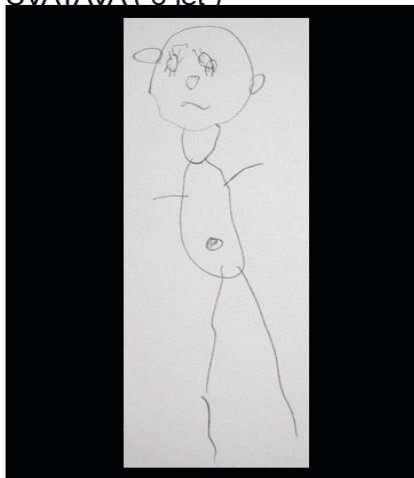
SIMONKA (7 let)



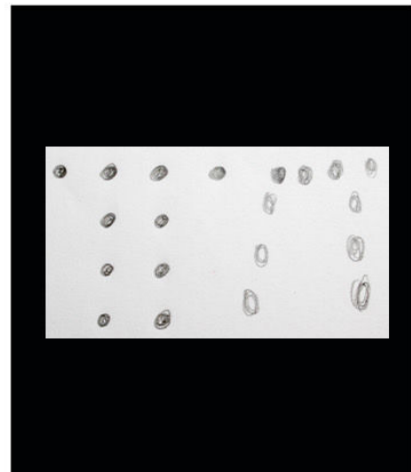
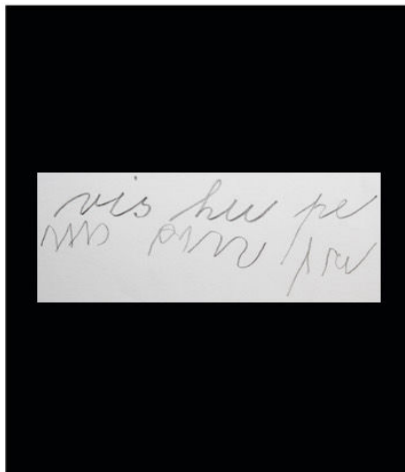
MARTIN (6 let)



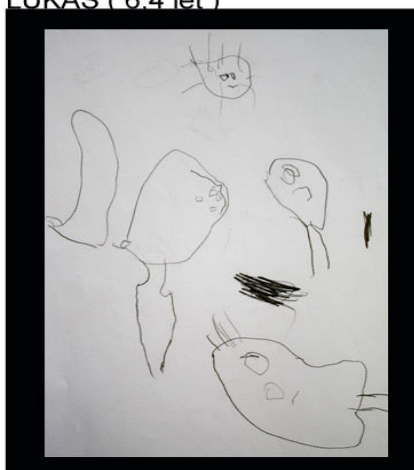
SVATAVA (6 let)



MARUŠKA (6 let)



LUKÁŠ (6,4 let)



Výsledky šetření „Jiráskova testu školní zralosti“

1. Nikolka, v k 5,9 let

Anamnéza: pravák, e na dobré úrovni – dyslalie „r“ a „“, velmi komunikativní, káze sky bezproblémová, d vod umíst ní – zanedbávání.

Kresba postavy: vynechání nosu, uší, jednoho prstu ruky, skládá se z hlavy, trupu a kon etin, které jsou kresleny dvojitou árou. Postava je poddimenzovaná, což zna í nízké sebehodnocení. **3 body.**

Nápodoba psacího písma: márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: podobá se p edloze, te ek není správný po et, ale nep evyšuje po et 20 a není jich mén než 7. **3 body.**

Sou et bod a vyhodnocení: **11 bod** znamená slabší pr m r.

2. Sára, v k 6 let

Anamnéza: pravák, e dyslálická „r“ a „“, sykavky, málo komunikativní, d vod umíst ní – veliké zanedbávání.

Kresba postavy: primitivní kresba s trupem, kon etiny jsou znázorn ěny jednoduchou árou, **4 body**

Nápodoba psacího písma: jde o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: obrazec se nepodobá p edloze, ale obsahuje te ky, **4 body.**

Sou et bod : **13 bod** znamená velmi slabou úrove .

3. Izabela, v k 5,5 let

Anamnéza: dvoj e Sára, velmi komunikativní, e dyslálická na více hláskách, málo srozumitelná, hyperaktivita, pravák, d vod umíst ní – veliké zanedbávání.

Kresba postavy: jedná se o p ekonání hlavonožce, **5 bod** .

Nápodoba psacího písma: jedná se o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: obrazec se nepodobá p edloze, obsahuje j št te ky, ale je jich mén , než sedm, **4 body.**

Sou et bod : **14 bod** znamená velmi slabou úrove .

4. Sára, v k 5,5 let

Anamnéza: dvoj e Izabely, velmi komunikativní, klidn jší než Izabela, e dysláická „r“ a „ „ a sykavky, pravák, d vod umíst ní – veliké zanedbávání.

Kresba postavy: chybí zobrazení trupu, jedná se o hlavonožce, **5 bod** .

Nápodoba psacího písma: jedná se o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: nepochopení úkolu, obtáhla te ky p vodní, ani po vysv tlení nep ed lala, **4 body**.

Sou et bod : **14 bod** znamená velmi slabou úrove .

5. Nikolas, v k 6,5 let

Anamnéza: komunikativní, dyslalie „r“ a „ „, pravák, d vod umíst ní – zanedbávání.

Kresba postavy: kresba obsahuje všechny ásti, chybí dva prsty na ruce, nohy jsou kresleny jednoduchou árou, od v není, **3 body**.

Nápodoba psacího písma: jedná se o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: celek se podobá p edloze, po et te ek je vyšší, než obsahuje p edloha, ale není jich více, než dvacet, **3 body**.

Sou et bod : **11 bod** znamená slabší pr m r.

6. Saša, v k 5,5 let

Anamnéza: komunikativní, e dysláická na více hláskách, levák, malá koncentrace pozornosti, d vod umíst ní – neadekvátní bytové podmínky dít te.

Kresba postavy. jedná se o p ekonání hlavonožce, trup je zcela vynechán, kon etiny mají chodidla a t i prsty, na hlav je ást vlas a detaily obli eje, **5 bod** .

Nápodoba psacího písma: jedná se o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: obrazec se již nepodobá p edloze, ale obsahuje te ky, **4 body**.

Sou et bod . **14 bod** znamená velmi slabou úrove .

7. Marek, v k 5,5 let

Anamnéza: velmi komunikativní, e je málo srozumitelná – dyslalie, pravák, d vod umíst ní – zanedbávání.

Kresba postavy: primitivní kresba s trupem, kon etinami kreslenými jednoduchou árou, hlava obsahuje vlasy, vousy, detaily obli eje, horní kon etiny jsou zakon eny prsty a dolní kon etiny chodidly, **3 body**.

Nápodobá psacího písma: jedná se o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: objevují se te ky, ale i jiné áry, které nejsou p ípušné – márání, **5 bod** .

Sou et bod : **13 bod** znamená velmi slabou úroveň i horní hranici.

8. Dominika, v k 5,6 let

Anamnéza: e na velmi dobré úrovni, veliké problémy v chování, pravák, d vod umíst ní – zanedbávání.

Kresba postavy: primitivní kresba s trupem, kon etiny kresleny jednoduchou árou, **4 body**.

Nápodobá psacího písma: jedná se o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: celek se podobá p edloze, p evyšuje po et te ek o dv , obrazec je zrcadlov obrácen , **3 body**.

Sou et bod : **12 bod** znamená podpr m rný výsledek.

9. Dominik, v k 6,6 let

Anamnéza: již umíst ný v d tském domov , bratr Dominiky, podez ení na týrání – adapta ní obtíže již zvládnuté v DD, navšt vuje p ípravnou t ídu, veliké problémy v chování, hyperkineze, tiky, raptý, dyslalie „r“ a „ „, komunikativní, pravák.

Kresba postavy: kresba obsahuje hlavu, trup a kon etiny, dolní kon etiny kresleny jednoduchou árou, paže kresleny árou dvojitou, je znázorn no p írození (znaky týrání, zneužívání), chybí od v, **3 body**.

Nápodobá psacího písma. podobá se pouze jedno písmeno „i“ bez te ky, po té nedopsal – nízké sebehodnocení, malá koncentrace pozornosti, **4 body**.

Obkreslení skupiny te ek: celek se podobá p edloze, p evyšuje po et te ek o dv , **3 body**.

Sou et bod : **10 bod** znamená slabší pr m r p i horní hranici.

10. Patrik, v k 5,5 let

Anamnéza: e na velmi špatné úrovni, narušená komunika ní schopnost, málo srozumitelná výslovnost, pravák, píše odzadu, d vod umíst ní – zanedbávání.

Kresba postavy: jedná se o hlavonožce, nakresleny detaily obli eje, kon etiny jednoduchou árou bez zakon ení, **5 bod** .

Nápodobá psacího písma: jedná se o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: tvar nezachován, te ky obsahuje, **4 body**.

Nápodobá psacího písma: jedná se o márání, 5 bod .

Obkreslení skupiny te ek: objevují se te ky, ale i jiné áry, které nejsou p ípušné – márání, **5 bod** .

Sou et bod : **13 bod** znamená velmi slabou úroveň i horní hranici.

11. Dominika, v k 5,6 let

Anamnéza: e na velmi dobré úrovni, veliké problémy v chování, pravák, d vod umíst ní – zanedbávání.

Kresba postavy: primitivní kresba s trupem, kon etiny kresleny jednoduchou árou, **4 body**.

Nápodobá psacího písma: jedná se o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: celek se podobá p edloze, p evyšuje po et te ek o dv , obrazec je zrcadlov obrácen , **3 body**.

Sou et bod : **12 bod** znamená podpr m rný výsledek.

12. Dominik, v k 6,6 let

Anamnéza: již umíst ný v d tském domov , bratr Dominiky, podez ení na týrání – adapta ní obtíže již zvládnuté v DD, navšt vuje p ípravnou t ídu, veliké problémy v chování, hyperkineze, tiky, raptý, dyslalie „r“ a „ ,“, komunikativní, pravák.

Kresba postavy: kresba obsahuje hlavu, trup a kon etiny, dolní kon etiny kresleny jednoduchou árou, paže kresleny árou dvojitou, je znázorn no p írození (znaky týrání, zneužívání), chybí od v, **3 body**.

Nápodobá psacího písma. podobá se pouze jedno písmeno „i“ bez te ky, po té nedopsal – nízké sebehodnocení, malá koncentrace pozornosti, **4 body**.

Obkreslení skupiny te ek: celek se podobá p edloze, p evyšuje po et te ek o dv , **3 body**.

Sou et bod : **10 bod** znamená slabší pr m r p i horní hranici.

13. Patrik, v k 5,5 let

Anamnéza: e na velmi špatné úrovni, narušená komunika ní schopnost, málo srozumitelná výslovnost, pravák, píše odzadu, d vod umíst ní – zanedbávání.

Kresba postavy: jedná se o hlavonožce, nakresleny detaily obli eje, kon etiny jednoduchou árou bez zakon ení, **5 bod** .

Nápodobá psacího písma: jedná se o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: tvar nezachován, te ky obsahuje, **4 body**.

Součet bodů : **14 bodů** znamená velmi slabou úroveň .

14. Kristýna, v k 5,5 let

Anamnéza: komunikativní, dyslalie – šišlá, „r“ a „t“, pravák, dívka umístění – zanedbávání – matka prostitutka.

Kresba postavy: kresba obsahuje hlavu, krk, trup, ve spodní části neodělený, zdrcený genitál, ruce jsou kresleny dvojicí, nohy jednoduchou, **3 body**.

Nápodobá psacího písma: jedná se o mání, **5 bodů** .

Obkreslení skupiny teček: obrazec se nepodobá pedložce, obsahuje však ještě tečky, **4 body**.

Součet bodů : **12 bodů** znamená podprůměrný výsledek.

15. Claudie, v k 6 let

Anamnéza: dítě je na dobré úrovni, výslovnost správná, komunikativní, chování je bez obtíží, pravák, dívka umístění – matka alkoholička (středněškolské vzdělání), zanedbávání.

Kresba postavy: forma hlavonožce s končetinami kreslenými dvojicí, detaily obličeje jsou nakresleny – jakoby předchozí vývojové období, **5 bodů** .

Nápodobá psacího písma: jedná se o mání, **5 bodů** .

Obkreslení skupiny teček: tvar je zachován, tečky převyšují počet, ale není jich více, než dvacet, **3 body**.

Součet bodů : **13 bodů** znamená velmi slabou úroveň .

16. Barbora, v k 6 let

Anamnéza: velmi málo komunikativní, malá slovní zásoba, dyslalie, pravák, dívka umístění – neadekvátní bytové podmínky dítěte – romská dívka, v rodině se hovořilo romštinou.

Kresba postavy: chybí jasné zobrazení trupu – jedná se o hlavonožce, **5 bodů** .

Nápodobá psacího písma: jedná se o mání, **5 bodů** .

Obkreslení skupiny teček: tvar je nedodržěn, z části obsahuje tečky, tolerance **3 body**.

Součet bodů : **13 bodů** znamená velmi slabou úroveň .

17. Kačka, v k 5,9 let

Anamnéza: málo komunikativní, malá slovní zásoba, dyslalie, pravák, dívka umístění – neadekvátní bytové podmínky.

Kresba postavy: chybí jasné zobrazení trupu, kresba je ve stadiu hlavonožce, **5 bod** .

Nápodoba psacího písma: jedná se o márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny teček: tvar je dodržen, počet teček je nižší, než obsahuje předloha, je však v toleranci, **3 body**.

Součet bodů : **13 bod** znamená velmi slabou úroveň .

18. Miriam, v k 5,5 let

Anamnéza: komunikativní, je správně rozvinutá, správná výslovnost, pravák, dříve umístění – matka alkoholička, zanedbávání.

Kresba postavy: primitivní kresba s trupem, končetiny jsou vyjádřeny jednoduchými čarami, **4 body**.

Nápodoba psacího písma: s předlohou se podobají dvě písmena, celek tvoří řádku „písma“, **4 body**.

Obkreslení skupiny teček: celek se podobá předloze, teček je více, ale nepřevyšuje dvacet, **3 body**.

Součet bodů : **11 bod** znamená slabší průměr .

19. Vojta, v k 6,5 let

Anamnéza: komunikativní, dyslalie – sykavky a „r“, „“, pravák, dříve umístění – zanedbávání.

Kresba postavy: kresba je ve stadiu hlavonožce, **5 bod** .

Nápodoba psacího písma: jedná se o „márání“, **5 bod** .

Obkreslení skupiny teček: „márání“, **5 bod** .

Součet bodů : **15 bod** znamená velmi slabou úroveň .

20. Vlastička, v k 5,9 let

Anamnéza: mírná, tichá, zakřivená, nízké sebehodnocení, je rozvinutá, dyslalie sykavek a „r“ a „“, levák, dříve umístění – neadekvátní bytové podmínky.

Kresba postavy: splní všech požadavků, hlava je větší, než trup, dolní končetiny nejsou zahnuté, ale jsou kresleny dvojčetinou a jsou zakončeny prsty, stejně tak horní končetiny, obličej a hlava obsahuje detaily, **2 body**.

Nápodoba psacího písma: obkreslila danou předlohu, nepochopila zadání, ani po opakovaném vysvětlení neopravila, tolerance **3 body**.

Obkreslení skupiny teček: obrazec se nepodobá předloze, skládá se ještě z teček, **4 body**.

Součet bodů : **9 bodů** znamená průměrný výsledek.

21. Maruška, v k 7 let

Anamnéza: méně komunikativní, řeč je správně rozvinutá, menší slovní zásoba, dává přednost umístění – zanedbávání, navštěvovala ZŠ, ale dodatečně dostala odklad školní docházky.

Kresba postavy: kresba má hlavu, trup a končetiny, které jsou kresleny dvojčarou, detaily hlavy a obličeje jsou obsaženy, **3 body**.

Nápodoba psacího písma: čitelné napodobení v řadě, vodorovná linie není dodržena, **2 body**.

Obkreslení skupiny teček: tvar je zachován, teček je více, ale nepřevyšují počet dvacet, **3 body**.

Součet bodů : **8 bodů** znamená průměrný výsledek.

22. Andulka, v k 7 let

Anamnéza: velmi komunikativní, dyslalie „r“ a „t“, potíže s grafomotorikou, pravák, dává přednost umístění: velké zanedbávání, hraničí s týráním.

Kresba postavy: primitivní kresba s trupem, končetiny jsou vyjádřeny pouze jednoduchou čarou, **4 body**.

Nápodoba psacího písma: máčání, **5 bodů**.

Obkreslení skupiny teček: tvar není dodržen, tečky přesahují počet dvacet, **4 body**.

Součet bodů : **13 bodů** znamená velmi slabou úroveň.

23. Valentýn, v k 5,5 let

Anamnéza: tichý, zamlklý, řeč velmi málo rozvinutá a málo srozumitelná, celkově velmi opožděný, pravák, dává přednost umístění – neadekvátní bytové podmínky (bydleli s matkou ve stanu).

Kresba postavy: hlavonožec, **5 bodů**.

Nápodoba psacího písma: máčání, **5 bodů**.

Obkreslení skupiny teček: obrazec se předloze nepodobá, obsahuje však ještě tečky, **4 body**.

Součet bodů : **14 bodů** znamená velmi slabou úroveň.

24. Kevin, v k 5,5 let

Anamnéza: komunikativní, le dysláická – sykavky a hlásky „r“ a „“, malá slovní zásoba, pravák, problémy v grafomotorice, d vod umíst ní – zanedbávání.

Kresba postavy: primitivní kresba s trupem, kon etiny kresleny jednoduchou árou, detaily obli eje jsou neznatelné, **4 body**.

Nápodobá psacího písma: „v“ se podobá p edloze, více však nenapsal, nízké sebehodnocení, strach, **3 body**.

Obkreslení skupiny te ek: celek se ještě podobá p edloze, obsahuje te ky, chybí horní ást obrazce, **3 body**.

Sou et bod : **11 bod** znamená slabší pr m r, blíže k dolní hranici.

25. Jakub, v k 6 let

Anamnéza: komunikativní, le dysláická, pravák, velmi neklidný, problémy v chování, d vod umíst ní – zanedbávání matkou, vychováván babi kou, ta výchovu chlapce nezvládá.

Kresba postavy: primitivní kresba s trupem, kon etiny kresleny jednoduchou árou, **4 body**.

Nápodobá psacího písma: márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: obrazec se již nepodobá p edloze, obsahuje te ky, **4 body**.

Sou et bod : **13 bod** znamená velmi slabou úrove .

26. Sebastian, v k 6 let

Anamnéza: velmi komunikativní, správná výslovnost, pravák, d vod umíst ní – otec ve VTOS, matka prostitutka, neadekvátní bytové podmínky, zanedbávání.

Kresba postavy. primitivní kresba s trupem, kon etiny jsou vyjád eny jednoduchou áarou, postava poddimenzovaná, **4 body**.

Nápodobá psacího písma: márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: obrazec obsahuje te ky, nepodobá se p edloze, **4 body**.

Sou et bod : **13 bod** znamená velmi slabou úrove .

27. Eliška, v k 5,5 let

Anamnéza: velmi komunikativní, e na dobré úrovni, správná výslovnost, pravák, d vod umíst ní – matka alkoholi ka, zanedbávání.

Kresba postavy: kresba má hlavu, trup a kon etiny, paže jsou kresleny dvojitou árou, dolní kon etiny jednoduchou árou, je vynechán krk, prsty a od v, **3 body**.

Nápodoba psacího písma: „v“ se podobá p edloze, pokusila se o „o“, více nenapsala, prý si to nechce zkazit, **4 body**.

Obkreslení skupiny te ek: obrazec se podobá p edloze, chybí horní část, **3 body**.

Sou et bod : **10 bod** znamená slabší pr m r.

28. Milánek, v k 5,5 let

Anamnéza: komunikativní, e je správn rozvinuta, problém s výslovností sykavek a hlásek „r“ a „“, pravák, velmi zvědavý, mírný a pozorný, d vod umíst ní – neadekvátní bytové podmínky.

Kresba postavy: nemá zobrazenou ani hlavu, která by znázorovala hlavonožce, velmi primitivní kresba, **5 bod** .

Nápodoba psacího písma: márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: nakreslena pouze jedna te ka, **4 body**.

Sou et bod : **14 bod** znamená velmi slabou úrove .

29. Simonka, v k 7 let

Anamnéza: velmi komunikativní, potíže s výslovností sykavek, zvědavá temperamentní, levák, obtíže v chování – agresivita, d vod umíst ní – zanedbávání a opušt ní matkou, zná ná citová deprivace, nadm rná p íchylnost k dosp lým osobám.

Kresba postavy: kresba má hlavu, trup a kon etiny, ktré jsou kresleny dvojitou árou, nemá od v, vlasy a uši – je v toleranci, **3 body**.

Nápodoba psacího písma. s p edlohou se podobají dv písma, celek tvo í ádku písma, je patrná nedopsanost – nízké sebehodnocení, bylo patrné i v jiných ínnostech, **4 body**.

Obkreslení skupiny te ek: celek se svým obrysem podobá p edloze jen áste n , ší kou ani výškou ji nep evyšuje, po et te ek je v toleranci, **3 body**.

Sou et bod : **10 bod** znamená slabší pr m r.

30. Martin, v k 6 let

Anamnéza: mén komunikativní, e nedostate n rozvinuta, dyslalie, malá koncentrace pozornosti, motorický neklid, levák, d vod umíst ní – neadekvátní bytové podmínky, zanedbávání.

Kresba postavy: kresba má hlavu, trup a kon etiny, které jsou kresleny dvojitou árou, nemá od v, krk a uši – je v toleranci, **3 body**

Nápodoba psacího písma: márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: obrazec se již nepodobá p edloze, obsahuje ještě te ky, **4 body**.

Sou et bod : **12 bod** znamená podpr m r.

31. Svatava, v k 6 let

Anamnéza: komunikativní, zvědavá, dyslalie – sykavky a „r“, „“, pravák, d vod umíst ní – neadekvátní bytové podmínky.

Kresba postavy: primitivní kresba s trupem, kon etiny jsou vyjád eny pouze jednoduchými arami, **4 body**.

Nápodoba psacího písma: s p edlohou se podobají dv písma, celek tvo í ádku „ písma“, **4 body**.

Obkreslení skupiny te ek: obrazec se nepodobá p edloze, skládá se však ještě z te ek, **4 body**.

Sou et bod : **12 bod** znamená podpr m r.

32. Maruška, v k 6 let

Anamnéza: klidná, tichá, málo komunikativní, e je na dobré úrovni, pravák, d vod umíst ní – zanedbávání.

Kresba postavy: kresba obsahuje hlavu, trup a kon etiny, které jsou kresleny dvojitou árou, chybí prsty a od v, **3 body**.

Nápodoba psacího písma: ještě ítelné napodobení napsané v ty, **2 body**.

Obkreslení skupiny te ek: po et i sestavení bod se podobá p edloze, vychýlení t í te ek o jeden ádek mezi sloupci vlevo, **2 body**.

Sou et bod : **7 bod** znamená pr m r.

33. Lukáš, v k 6,4 let

Anamnéza: velmi komunikativní, dyslalie „r“ a „“, dobrá slovní zásoba, levák, d vod umíst ní – neadekvátní bytové podmínky.

Kresba postavy: chybí jasné zobrazení trupu – hlavonožec, **5 bod** .

Nápodoba psacího písma: márání, **5 bod** .

Obkreslení skupiny te ek: obrazec se již nepodobá p edloze, obsahuje však ještě te ky, **4 body**.

Sou et bod : **14 bod** znamená velmi slabou úrove .

Příloha 4 Výsledky šetření „Testu verbálního myšlení“ - Jirásek

1. Nikolka, v k 5,9 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) 0, 6) 1, 7) -1, 8) 0, 9) 4, 10) 0, 11) 1, 12) 2, 13) 2, 14) 0, 15) 3, 16) 2, 17) 2, 18) 2, 19) 2, 20) 2.

Celkem dosáhla **+21 bod**, což znamená **nadprůměrný výsledek**.

2. Sára, v k 6 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) -4, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -3, 11) -1, 12) 0, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 0, 17) 2, 18) 4, 19) 0, 20) 5.

Celkem dosáhla **+1 bodu**, což znamená **průměrný výsledek**.

3. Izabela, v k 5,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) -4, 4) -4, 5) 0, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -1, 11) 0, 12) 2, 13) 0, 14) 0, 15) 0, 16) 0, 17) 0, 18) 0, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhla **-10 bod**, což znamená **podprůměrný výsledek**.

4. Sára, v k 5,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) -4, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) 0, 10) -3, 11) 0, 12) 2, 13) 0, 14) 0, 15) 0, 16) 0, 17) 2, 18) 4, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhla **-5 bod**, což znamená **podprůměrný výsledek**.

5. Nikolas, v k 6,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) 0, 6) 1, 7) -1, 8) 0, 9) 0, 10) 0, 11) 0, 12) 2, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 2, 18) 2, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhl **+12 bod**, což znamená **průměrný výsledek**.

6. Saša, v k 5,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -1, 11) -1, 12) 2, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 0, 18) 0, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhl **+2 body**, což znamená **průměrný výsledek**.

7. Marek, v k 5,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) 0, 4) -4, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -1, 11) 1, 12) 0, 13) 3, 14) 2, 15) 0, 16) 2, 17) 0, 18) 2, 19) 2, 20) 2.

Celkem dosáhl **+2 body, což znamená průměrný výsledek.**

8. Dominika, v k 5,6 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) 0, 6) 1, 7) -1, 8) 0, 9) 4, 10) 0, 11) 0, 12) 2, 13) 3, 14) 2, 15) 2, 16) 2, 17) 4, 18) 2, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhla **+23 body, což znamená nadprůměrný výsledek při horní hranici.**

9. Dominik, v k 6,6 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) 0, 6) 1, 7) -1, 8) 0, 9) 4, 10) -1, 11) 0, 12) 2, 13) 3, 14) 2, 15) 0, 16) 4, 17) 2, 18) 0, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhl **+17 bodů, což znamená nadprůměrný výsledek.**

10. Patrik, v k 5,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) 0, 4) -4, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -1, 11) 0, 12) 2, 13) 0, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 0, 18) 0, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhl **-8 bodů, což znamená podprůměrný výsledek.**

11. Kristýna, v k 5,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -1, 11) -1, 12) 0, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 0, 17) 0, 18) 0, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhla **-2 body, což znamená podprůměrný výsledek.**

12. Claudie, v k 6 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) 0, 10) 0, 11) 0, 12) 0, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 0, 18) 0, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhla **+1 bod, což znamená průměrný výsledek.**

13. Barbora, v k 6 let

Odpov d la na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) -4, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -3, 11) 0, 12) 0, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 4, 17) 0, 18) 0, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhla **-8 bod** , což znamená **podpr m rný výsledek**.

14. Ka ka, v k 5,9 let

Odpov d la na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -1, 11) -1, 12) 0, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 0, 18) 0, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhla **-5 bod** , což znamená **podpr m rný výsledek**.

15. Miriam, v k 5,5 let

Odpov d la na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) 0, 10) 0, 11) 0, 12) 2, 13) 3, 14) 0, 15) 0, 16) 0, 17) 0, 18) 0, 19) 0, 20) 2.

Celkem dosáhla **+6 bod** , což znamená **pr m rný výsledek**.

16. Vojta, v k 6,5 let

Odpov d l na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -1, 11) 0, 12) 2, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 0, 18) 2, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhl **+2 body**, což znamená **pr m rný výsledek**.

17. Vlastí ka, v k 5,9 let

Odpov d la na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) 1, 7) -1, 8) 0, 9) 0, 10) 0, 11) 1, 12) 0, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 4, 18) 0, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhla **+10 bod** , což znamená **pr m rný výsledek**.

18. Maruška, v k 7 let

Odpov d la na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) -4, 5) -1, 6) -1, 7) 1, 8) 0, 9) 0, 10) 0, 11) 0, 12) 2, 13) 3, 14) 2, 15) 0, 16) 2, 17) 0, 18) 4, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhla **+5 bod** , což znamená **pr m rný výsledek**.

19. Andulka, v k 7 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) -4, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) 0, 10) 0, 11) 0, 12) 2, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 4, 17) 0, 18) 2, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhla **+2 body**, což znamená **průměrný výsledek**.

20. Valentýn, v k 5,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) -5, 2) -3, 3) 0, 4) -4, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -1, 11) 0, 12) 0, 13) 0, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 0, 18) 0, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhl **-17 bodů**, což znamená **výrazně podprůměrný výsledek**.

21. Kevin, v k 5,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) -4, 4) -4, 5) 0, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) 0, 11) 0, 12) 2, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 0, 17) 0, 18) 0, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhl **-10 bodů**, což znamená **podprůměrný výsledek**.

22. Jakub, v k 6 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -3, 11) 0, 12) 0, 13) 0, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 0, 18) 2, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhl **-6 bodů**, což znamená **podprůměrný výsledek**.

23. Sebastian, v k 6 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) 0, 4) 0, 5) 0, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) -3, 11) 0, 12) 2, 13) 3, 14) 0, 15) 0, 16) 4, 17) 2, 18) 2, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhl **+4 body**, což znamená **průměrný výsledek**.

24. Eliška, v k 5,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) 0, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) 0, 10) 0, 11) -1, 12) 0, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 2, 18) 2, 19) 2, 20) 2.

Celkem dosáhla **+9 bodů**, což znamená **průměrný výsledek**.

25. Milánek, v k 5,5 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) 0, 4) 0, 5) 0, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) 0, 11) 0, 12) 2, 13) 0, 14) 2, 15) 0, 16) 0, 17) 0, 18) 0, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhl **0 bod** , což znamená průměrný výsledek.

26. Simonka, v k 7 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) 0, 6) 1, 7) 0, 8) 0, 9) 0, 10) 0, 11) 0, 12) 2, 13) 0, 14) 2, 15) 2, 16) 2, 17) 0, 18) 2, 19) 0, 20) 0.

Celkem dosáhla **+11 bod** , což znamená průměrný výsledek.

27. Martin, v k 6 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) -4, 4) 0, 5) 0, 6) 1, 7) 0, 8) 0, 9) 0, 10) 0, 11) -1, 12) 2, 13) 0, 14) 2, 15) 2, 16) 2, 17) 0, 18) 2, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhl **+9 bod** , což znamená průměrný výsledek.

28. Svatava, v k 6 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) -3, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) 0, 11) -1, 12) 0, 13) 2, 14) 0, 15) 0, 16) 2, 17) 0, 18) 2, 19) 2, 20) 0.

Celkem dosáhla **0 bod** , což znamená průměrný výsledek.

29. Maruška, v k 6 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) 1, 7) -1, 8) 0, 9) 4, 10) -1, 11) 0, 12) 2, 13) 3, 14) 2, 15) 0, 16) 2, 17) 2, 18) 2, 19) 0, 20) 5.

Celkem dosáhla **+20 bod** , což znamená nadprůměrný výsledek.

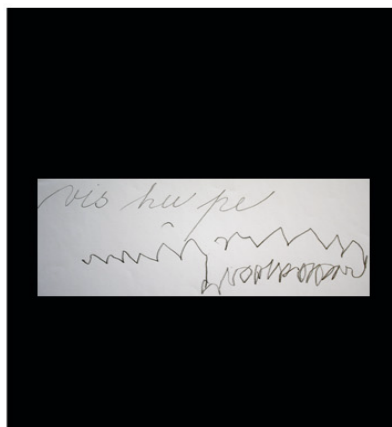
30. Lukáš, v k 6, 4 let

Odpovědi na otázky takto: 1) 0, 2) 0, 3) 0, 4) 0, 5) -1, 6) -1, 7) -1, 8) 0, 9) -1, 10) 0, 11) 0, 12) 2, 13) 2, 14) 2, 15) 0, 16) 2, 17) 2, 18) 0, 19) 2, 20) 0.

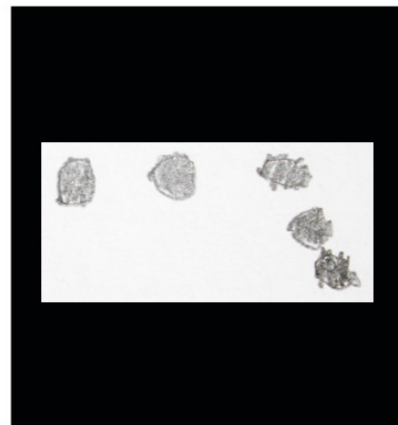
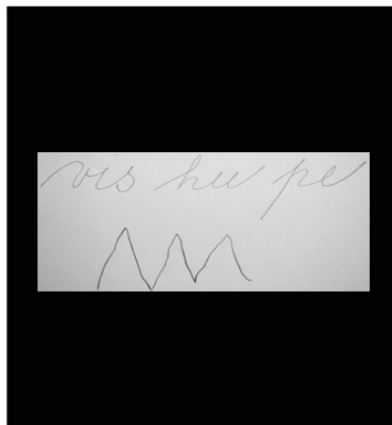
Celkem dosáhl **+8 bod** , což znamená průměrný výsledek.

Příloha . 5: Kazuistika

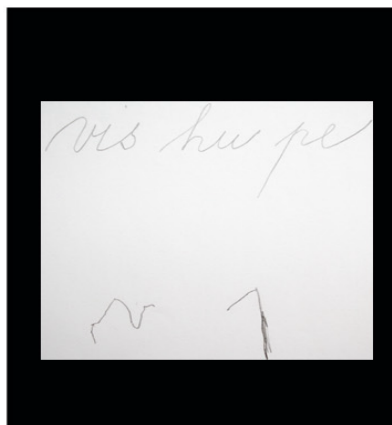
KUBA (6 let)



SEBASTIAN (6 let)



ELIŠKA (5 let)



Sebastian – šetření na počátku pobytu v DDÚ



Sebastian – šet ení na konci pobytu v DDÚ

Příloha 6. Škály negativních a pozitivních projevů dětí

Negativní projevy:

1. Hra

nemá zájem o hru – vynucuje si pozornost – bere hračky dětem – rozbíjí hračky – bije děti

2. Jídlo

nejí – patlá jídlo – hází jídlem – mlátí do talíře – pobíhá po jídelně – vzteká se (raptus)

3. Sebeobsluha

je bezradné – je nesamostatné – je apatické – je plaché – je zlostné – je agresivní

4. řízená činnost

apatie – vyrušuje – odbíhá – koná jinou činnost – upoutává pozornost agresivitou

5. Pobyť venku

apatie – odmítání – útek – agresivita – vzteká se (raptus)

6. Spánek

neklid na lůžku – nezaujetí pohádkou – pláč – pomohování – noční dýchání – vzteká se (raptus)

Pozitivní projevy:

1. Hra

Objevuje nové hračky – nechá si navodit hru – hraje si samo – hraje si s dětmi – samo navodí hru

2. Jídlo

je krmeno – jí s dopomocí – jí samo lžičkou – pokouší se jíst pěstíkem – stoluje i sám pěstíkem

3. Sebeobsluha

snaží se obléknout – obleče se s dopomocí – obleče se samo, ukáže se mu přední část oděvu – obleče se samo – pomáhá oblékat mladší děti

4. řízená činnost

pozoruje ostatní – častěji se zapojuje – projevuje zvědavost – projevuje aktivitu – rádo se zapojuje a úkoly plní s dopomocí – rádo se zapojuje a úkoly plní samostatně

5. Pobyť venku

není zvyklé na pobyty venku – zvyká si na pobyty venku – těší se na pobyty venku – těší se a respektuje pokyny učitelky – pomáhá vodit mladší děti

6. Spánek občas se mu stýská – poslouchá pohádku – u pohádky usíná a pomůže si – u pohádky usíná a nepomůže si

